

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ  
Magisterské prezenční studium 2003-2008

Jan Froněk

## **Prvky hry ve vzdělávání dospělých**

(Herní metody se zaměřením na vedení jejich rozboru.)

### **Elements of play in adult education**

(Learning methods with elements of play with emphasis on reviewing.)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí diplomové práce: .....PhDr. Michal Šerák, PhD.

P r o h l a š u j i,

že jsem tuto předloženou diplomovou práci vypracoval zcela samostatně  
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

.....

## OBSAH

Resumé.....	5
Abstract .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
0. ÚVOD .....	7
1 DEFINICE HRY .....	10
1.1 Hra jako předmět zkoumání mnoha vědních disciplin .....	10
1.1.1 Psychologie .....	10
1.1.2 Etologie.....	12
1.1.3 Sociologie.....	13
1.1.4 Další teorie her .....	13
1.2 Hledání definice hry .....	14
1.2.1 Znaky hry u Johana Huizingy .....	14
1.2.2 Formální znaky hry u Rogera Cailloise .....	15
1.2.3 „Prvky hry“ ve vzdělávání dospělých.....	16
2 KLASIFIKACE HER .....	18
2.1 Roger Caillois (dělení her podle prožitku) .....	18
2.1.1 Základní herní kategorie .....	18
2.1.2 Osa paidia-ludus .....	20
2.1.3 Smíšené formy her.....	21
2.1.4 Společenské poslání her .....	22
2.2 Další kritéria dělení her .....	24
3 OBLASTI HRY V ŽIVOTĚ DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA .....	28
3.1 Ve společnosti dětí.....	29
3.2 Oblast práce.....	30
3.3 Volný čas .....	31
3.4 Oblast vzdělávání.....	31
4 ANDRAGOGICKÝ POHLED NA HRU .....	35
4.1 Pojmy andragogika a andragog .....	35
4.2 Metody s prvky hry jako jeden ze způsobů realizace zkušenostního učení.....	37
4.2.1 Aktivita v procesu učení.....	38
4.3 Místo hry v systému didaktických metod .....	41
4.4 Klasifikace herních metod ve vzdělávání dospělých .....	43
4.4.1 Herní metody s jiným než vzdělávacím potenciálem .....	44
4.4.2 Vzdělávací herní metody.....	47

5	VEDENÍ ROZBORU HERNÍCH AKTIVIT .....	54
5.1	Co je to rozbor aktivity.....	54
5.1.1	Vymezení pojmů .....	55
5.1.2	Místo rozboru na kurzu.....	57
5.1.3	Úrovně rozboru .....	61
5.1.4	Co nepatří do rozboru .....	65
5.2	Důvody pro vedení rozborů .....	66
5.3	Modely a techniky pro vedení rozboru .....	70
5.3.1	Cyklus zkušenostního učení .....	70
5.3.2	Karetní symboly Rogera Greenawaye .....	73
5.3.3	Postupné zpracovávání zážitku podle Lucknera a Nadlera ..	75
5.3.4	Průběh reflexe podle Jakuba Švece .....	78
5.3.5	Shrnutí modelů pro vedení rozboru .....	79
5.3.6	Techniky rozboru .....	80
5.4	Příprava na rozbor .....	81
5.4.1	Příprava lektora před začátkem kurzu.....	82
5.4.2	Příprava během aktivity .....	83
5.4.3	Revize příprav po aktivitě .....	86
5.4.4	Příprava účastníků na rozbor.....	86
5.5	Facilitativní jednání lektora .....	87
5.5.1	Východiska facilitativního přístupu.....	88
5.5.2	Konkrétní projevy facilitátora .....	90
6	ZÁVĚR .....	94
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ .....	96
8	BIBLIOGRAFIE .....	103
9.	PŘÍLOHY.....	106
	Příloha A. Nabídka kurzu „Hra ve vzdělávání dospělých“ .....	107
	Příloha B. Ukázky herních metod s jiným než vzdělávacím cílem.....	108
	Příloha C. Hitace – příklad evaluace programu .....	111
	Příloha D. Model Tematicky zaměřené interakce (TZI).....	112
	Příloha E. Techniky pro rozbor aktivit a kurzů .....	113
	Příloha F. Ukázka přípravy rozboru před kurzem .....	122
	Příloha G. Komunikační pravidla podle TZI.....	124
	Příloha H. Otázky pro sebereflexi facilitátora .....	127
	Evidenční list knihovny.....	128

## **Resumé**

„Hra“ je ve vzdělávací praxi běžným pojmem, pod kterým si však lze představit velké množství i dosti odlišných aktivit. Předložená diplomová práce se zabývá definicí hry a jejím odlišením od aktivit s prvky hry. Popisuje hru jako obohacující součást života dospělých lidí. Snaží se vymezit místo „hry“ v systému vzdělávacích metod a poukázat na skutečnost, že hra je pro andragogiku zajímavý fenomén, kterému stojí za to věnovat pozornost.

Součástí je i pokus o kategorizaci her používaných ve vzdělávání dospělých. Nejrozsáhlejší část práce je věnována vedení rozborů herních aktivit, jakožto klíčové dovednosti lektora působícího v oblasti zážitkového vzdělávání. Díky rozboru se z proběhlého herního zážitku může stát v praxi využitelná zkušenost.

## **Abstract**

A “play” or a “game” are both terms that are frequently used in the field of adult education. Nevertheless, they have several different meanings, and a variety of diverse activities can be subsumed under them. This thesis focuses on the definition of the term “play” and also on the differentiation between a “play” and an “activity with elements of play”. Games and plays are presented therein as an enriching part of our lives. The aim is to show the fact that for an adult educator the play is a phenomenon worth dealing with.

Another part of the thesis attempts to categorise the types of games and plays frequently used in adult education. The largest section of the paper presents „reviewing“ of methods with elements of play as an essential skill of an experiential trainer. Reviewing enables the learner to benefit from taking part in the activity and to transfer the experience into his/her further life.

## 0. ÚVOD

Předložená práce je výsledkem čerpání ze zdrojů teorie hry, teorií zkušenostního učení, německé Interaktionspädagogik a Spielpädagogik, osobnostní a sociální výchovy, dramatické výchovy, sociálněpsychologického výcviku, humanistické psychologie a andragogiky.

Vlastní zkušenost s herními aktivitami měl autor možnost načerpat během minulých let při adaptačních kurzech „Via lucis“ pro nově přijaté studenty andragogiky a pedagogiky Filozofické fakulty UK a na kurzech komunikačních dovedností a interkulturní citlivosti pro personál pražských hotelů realizovaných firmou Odyssey Performance Enhancement Network, s.r.o.. Tato zkušenost může diplomovou práci obohatit o pohled z praxe, může však v některých ohledech přispět k omezenější perspektivě.

Práce je členěna do pěti tematických kapitol. *První kapitola* ve své první části poukazuje na hru z hlediska různých vědních oborů, přičemž je zmíněna psychologie, etologie a sociologie, naznačeny jsou i další teorie her. V druhé části první kapitoly jsou obsaženy dvě klasické kulturně-antropologické teorie hry (Johan Huizinga a Roger Caillois), s jejichž pomocí je navržena definice hry a je vysvětlen rozdíl mezi *hrou* a *aktivitou s prvky hry*. (Jinak je však vztah mezi pojmy hra, herní metoda, aktivita, experiment, technika či cvičení velmi komplikovaný. V praxi se mezi nimi téměř nerozlišuje a ani v této práci je nebudeme striktně odlišovat.)

*Druhá kapitola* rozvíjí teoretickou klasifikaci her podle Rogera Cailloise, následuje dělení her pro praxi. *Třetí kapitola* uvádí do samozřejmosti hraní v dospělosti a věnuje se jednotlivým oblastem, ve kterých dospělí přicházejí do styku se hrou. Jedná se o hraní s dětmi, hraní ve volném čase, hru v oblasti práce a vzdělávání. *Čtvrtá část* práce je zaměřena na propojení hry a andragogiky. Představuje hry jako jednu ze sekcí didaktických metod využívaných v rámci zkušenostního učení, je v

ní zdůrazněn význam aktivity učícího se. Na závěr čtvrté kapitoly je představen pokus o klasifikaci herních metod ve vzdělávání dospělých.

Stěžejní pro práci s herními metodami ve vzdělávání je jejich rozbor, kterému je věnována nejrozsáhlejší *pátá kapitola*. Po představení pojmů, které bývají s rozbohem spojovány následuje objasnění, kde je na kurzech vzdělávání dospělých pro rozbor místo. Následně jsou představeny a okomentovány čtyři modely pro vědomý postup v rozboru – cyklus zkušenostního učení, „karetní“ postup podle Rogera Greenawaye, postupné zpracování zážitku podle Lucknera a Nadlera, postup reflexe podle Jakuba Švece. Další část se věnuje přípravě lektora a účastníků na rozbor. Rozlišit je třeba přípravu před kurzem, během aktivity a po aktivitě. Poslední podkapitola představuje východiska facilitativního přístupu ve vzdělávání a snaží se o popis facilitativního jednání lektora během vedení rozboru herních metod.

Práce je doplněna přílohami, na které je během textu odkazováno.

**Cílem práce** je poskytnout teoretický základ pro vědomou práci se vzdělávacími metodami s prvky hry ve vzdělávání dospělých. Téma je však významně zúženo, stranou zůstala např. problematika výběru konkrétní herní metody, překonávání bariér ke hraní, instruování herních aktivit a další. Důraz předložené diplomové práce je kladen na oblasti hraní v dospělosti, klasifikaci herních typů a vedení rozborů.

Charakter práce je spíše teoretický, s významnějším přesahem do praxe počítá (spolu se všemi přílohami) hlavně *pátá kapitola*.

Občasné použití metafor v této práci bylo stimulováno textem Rainera Dietericha (DIETERICH, 2004), který tvrdí, že nám metafora pomáhají uchovat verbální sdělení v paměti déle. (Vizuální paměť, která je metaforami aktivována, má větší kapacitu a delší trvání.)



Překlady cizojazyčných textů pochází od autora této práce, není-li uvedeno jinak.

V celé práci se objevují u některých pojmů pouze jejich mužské tvary (např. lektor, účastník), což nemá za cíl diskriminaci ženské části populace, pouze přehlednost a čtivost textu.

## **Poděkování**

Rád bych na tomto místě poděkoval všem, kdo mi postup při psaní diplomové práce usnadnili: v rámci „Úvodu do psychologie“ to byla paní doc. PhDr. Soňa Hermochová, CSc., které děkuji i za konzultování a poskytnutí literatury; Krisztině Juhász a Merel van der Wal za spolupráci na rolové hře Case-Town při mezinárodním programu IPAE; Mgr. Jakubovi Švecovi za předání zkušeností v semináři „Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky“; paní Dr. Christel Keller za vedení semináře „Plánovací hra v teorii a praxi“; Prof. Peterovi Heitkämperovi za dva semestry „Kreativních metod učení“; Petrovi Lebedovi za zkušenosti z kurzu review; doc. PhDr. Josefovi Valentovi, CSc. za přijetí do kurzů „Metody a techniky osobnostně-sociální výchovy“, „Dramatická výchova“ a „Verbální komunikace“ a za odborné konzultace; týmům Via Lucis 2005, 2006 a 2007 za radost z hraní a učení od sebe navzájem.

Dále pak firmě *Odyssey P.E.N., s.r.o.* za poskytnutí odborné literatury a možnost „hrát si“ ve vzdělávací praxi. Firmě *Outdoor Solutions, s.r.o.* za podněty při vymýšlení nových her. Lektorům sdružení *Gemini* a *Jules a Jim* za inspirativní prostředí.

Rovněž děkuji vedoucímu práce PhDr. Michalovi Šerákovi, PhD. za ochotné konzultace.

Především pak děkuji svým rodičům za podporu během studia.

## **1 DEFINICE HRY**

Následující kapitola je dělena do dvou větších částí – první z nich se zabývá hrou z pozic různých vědních disciplin, druhá část potom přibližuje kulturně-antropologickou definici hry a vymezuje hru oproti aktivitě s prvky hry.

### **1.1 Hra jako předmět zkoumání mnoha vědních disciplin**

Fenomén hry se rozprostírá v mnoha rovinách. Jen stručně zde bude zmíněno několik pohledů na hru, zcela bez nároku na úplnost (dalo-li by se o úplnosti u tak složitého jevu, jakým je hra, vůbec někdy hovořit). Hra bude nahlédnuta z hlediska psychologie, etologie, sociologie, velmi okrajově také filozofie, ekonomie a transakční analýzy.

Cílem kapitoly je poukázání na významnou interdisciplinaritu zkoumání hry.

#### **1.1.1 Psychologie**

Všeobecná encyklopedie definuje hru z pohledu psychologie následovně:

„Jedna ze základních lidských činností, jejíž smysl tkví v ní samotné, tj. není účelově zaměřena k dosažení dalších cílů. Doménou hry je dětství; ve hře se uplatňuje zvědavost dítěte, touha zkoumat, experimentovat, zacházet s předměty. Hra rozvíjí psychické funkce, schopnosti a dovednosti (funkční hra, typická již pro kojenecké období). Předstupněm hry s rozdělenými úlohami je paralelní hra batolat. Představivosti je zapotřebí pro hru iluzivní (jakoby), do níž dítě dokáže zapojit, popř. oživit i předměty vzdálené typu hry. Napodobování dospělých je základem imitační hry; příkladem konstruktivní hry je stavění z kostek. Hra s pravidly

předpokládá u dítěte schopnost pravidla respektovat. Hra má důležitou složku sociální (spolupráce, respektování pravidel, soutěž). V psychologii součást psychoterapie a diagnostiky. Hra je obecně (u dospělých i u dětí) důležitým prostředkem uvolnění životní energie; je provázána pocity napětí a radostí, důležitá pro relaxaci a duševní zdraví.“ (Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích, 1999, s. 228)

Hra je předmětem mnoha psychologických subdisciplin. Za všechny uvedme alespoň výše popsanou vývojovou psychologii, dále sociální psychologii a psychologii životního prostředí.

V rámci sociální psychologie jsou používány hry například v sociálně-psychologickém výcviku k tréninku sociálních dovedností, nebo tzv. maticové hry pro posouzení soutěživosti a kooperativnosti jedinců v konfliktních situacích. Příkladem takových her je „Věžňovo dilema“ (viz obr 1).

		Adam	
		přiznání	lež
Bob	přiznání	10 10	20 0
	lež	0 20	5 5

**Obrázek 1 Prisoner's dilemma**, čísla udávají trest v letech (podle [http://en.wikipedia.org/wiki/Prisoner's\\_dilemma](http://en.wikipedia.org/wiki/Prisoner's_dilemma), 22.2. 2006)

Dva hráči - fiktivní obžalovaní ze společného porušení zákona – jsou postaveni do situace, ve které je pro každého z nich výhodné, aby vinu popíral (lhal), jen pokud ji popírá i druhý hráč. Naopak, přizná-li se jeden z nich a druhý vinu dále popírá, dostane ten, který se přiznal, jen mírný

nebo žádný trest, zatímco hráč, který zapíral, dostane trest velký. Přiznali se oba, bude jejich trest větší, než je trest hráče, který by se přiznal jako jediný, a menší nežli trest toho, který sám zapíral. Nastává tak konflikt mezi zájmy individua a dvojice.

Svou povahou jsou vězeňským hram podobné tzv. hry o zdroje, ve kterých je znovu nastolen konflikt mezi krátkodobým ziskem jedince a dlouhodobým profitem celé skupiny.

Psychologie životního prostředí v podání Michala Černouška (ČERNOUŠEK, 1992) se věnuje kvalitám prostředí, které může být vzhledem ke hře podpůrné, bránící (paneláková sídliště) či neutrální. Poukazuje na rozdíly ve hrách chlapců a dívek (chlapci často ve svých hrách expandují do okolí, dívky více simulují interiérová prostředí) a navrhuje základní principy pro stavbu dětských hřišť.

### **1.1.2 Etologie**

Hra je: „chování bez závažného obsahu, které nemá bezprostřední význam pro základní životní projevy ani význam signální. Při hře se mísí různé prvky chování a různé motivace, není to ukončené chování, má silné emotivní pozadí. Častější u mláďat než u dospělých jedinců, je průpravou k pozdější cílené aktivitě, má význam i pro uspořádání budoucího sociálního života jedince.“ (Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích, 1999, s. 228)

Ač tedy činnost, která má smysl sama v sobě, je hra u dětí zároveň průpravou k pozdější aktivitě. Významné je i ono silné emotivní pozadí, které se nespojuje pouze s hrou dětí, i dospělí se hrou nechávají strhnout a mohou ji silně prožívat.

### 1.1.3 Sociologie

Podle teorie rolí je hra: „způsob, jímž se aktéři sociálního vztahu chovají – hrají své role; tedy naplňují ta očekávání, která jsou s jejich rolemi spojena. Naučit se zvolit roli adekvátní té které situaci a naučit se odpovídajícím způsobem hrát své role je jednou ze základních podmínek socializace člověka.“ (Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích, 1999, s. 228)

Jedná se o zúžený pohled pouze jedné ze sociologických škol, jde však o zajímavou definici pro vzdělavatele dospělých. Výcvik profesních dovedností je často spojen právě s přípravou na vykonávání specifických rolí (např. role recepční v pěťhvězdičkovém hotelu). Jejich profesionální zvládnutí je potom důležitým faktorem pro úspěch jedince.

### 1.1.4 Další teorie her

Tři výše zmíněné definice (psychologie, etologie, sociologie) odpovídají hlavním tendencím v nahlížení na fenomén hry (STRÁNSKÝ, 2000, s. 16):

- Pohled „bytostný“ (hra jako činnost, která má smysl sama v sobě)
- Pohled „utilitární“ (hra jako příprava na „praktický život“, jako život nanečisto)
- Pohled „rolový“ (hra jako naplňování rolí člověka ve společnosti)

Existují však i další teorie her – například **ekonomická teorie her**, která využívá podobnosti chování hráčů a chování firem nebo spotřebitelů. Hrou se samozřejmě zabývá i **filozofie**, Eugen Fink řadí hru mezi základní životní kategorie, stejně jako jimi je práce, láska, boj, smrt (FINK, 1992).

Specifická je perspektiva **transakční analýzy** (odvětví sociální psychiatrie), jak ji podává Eric Berne (BERNE, 1970). Hrami nazývá schémata usměrňování interakcí, ze kterých potom „hráč“ získává potvrzení role, upevnění postoje, nebo mu umožní vyhnout se situacím, které jsou pro něj zdrojem úzkosti. Jednoduchým příkladem takové hry je hra nazvaná „A nemohla byste – Ano, ale...“<sup>1</sup>, ve které jedna strana nabízí návrhy na řešení problému, druhý hráč všechny návrhy odmítá, čímž si upevní svůj postoj, že je jeho situace např. opravdu nezládnutelná. Hry v Berneho pojetí nemusí mít nic společného s legrací nebo potěšením.

Ukazuje, že jsme všichni schopni hrát roli „rodiče“, „dospělého“ i „dítěte“, jak pojmenoval tři stavy ega, které mohou vstupovat do interakce s druhým člověkem.

## **1.2 Hledání definice hry**

Přestože již bylo načrtnuto několik dílčích pohledů na hru, potřebuje tento zatím poměrně vágní pojem zpřesnění. V minulosti se jím zabývalo mnoho vědců, pro další postup v této práci budou vybrány dva kulturně-antropologické přístupy, které mají tu výhodu, že shrnují poznatky více oborů.

### **1.2.1 Znaky hry u Johana Huizingy**

Jedním z klasiků je holandský teoretik hry Johan Huizinga (1872-1945). Ve své knize *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. (orig. 1938, česky 1971) formuluje následující tezi: „Hra je starší než kultura; ať je totiž pojem kultury vymezen sebelepší, přece jen v každém případě předpokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si

---

<sup>1</sup> Další hry se jmenují např. „Kopejte do mě!“, „Kazisvět“, „To je hrozné, vidíte?“ apod.

mají hrát. Můžeme dokonce říci, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak jako lidé.“ (HUIZINGA, 1971, s. 9)

U her nachází Huizinga následující společné znaky (HUIZINGA, 1971, s. 14): Každá hra je především svobodným jednáním, dobrovolnou činností („Hra na rozkaz přestává být hrou.“ (HUIZINGA, 1971, s. 14)), která je míněna „jen tak“, ale přesto může hráče plně zaujmout. Je vyčleněna z obyčejného života místem a trváním, probíhá v rámci určitých časových a prostorových hranic (hrací stůl, jeviště, hřiště). Důležitým rysem je, že hra má svůj smysl sama v sobě, to znamená, že hra je hrou jen tehdy, když se jí nedosahuje žádný materiální zisk.<sup>2</sup> Vlastností hry je i možnost opakování a existence řádu, pravidel. Ta jsou bezpodmínečně závazná, přijata ale musí být dobrovolně. Hra je doprovázena pocitem napětí a radosti, vědomím „jiného bytí“ než je všední život.

### 1.2.2 Formální znaky hry u Rogera Cailloise

Na Huizingovo dílo navázal v roce 1958 knihou *Hry a lidé* Francouz Roger Caillois (1913-1978). Převzal mnohé od Huizingy a sám popsal některé další oblasti her (hry hazardní a mimetické).

Cailloisovo pojetí je velmi přehledné, proto mu bude věnován následující text. Nejprve budou popsány formální znaky hry a v další kapitole potom bude přiblížena Cailloisova klasifikace her.

Ve snaze najít společného jmenovatele her definuje Caillois **hru jako činnost bytostně**

- „svobodnou (hráč do ní nemůže být nucen)
- vydělenou z každodenního života (přesné a předem dané časoprostorové meze)

---

<sup>2</sup> Hra může však být i skrze nezáměrný rozvoj složek osobnosti užitečná pro pracovní život člověka a přinést mu tak následně i materiální zisk, ačkoli to původně nezamýšlel a neočekával.

- nejistou (průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen)
- neproduktivní (nevytváří hodnoty ani majetek, s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů)
- podřízenou pravidlům (ve hře platí zvláštní zákony)
- fiktivní (doprovázena vědomím alternativní reality)" (CAILLOIS, 1998, s. 31-32)

K posledním dvěma bodům Caillois tvrdí, že hry buď mají pravidla nebo patří do oblasti fikce, nepřipouští oba znaky společně. S tímto tvrzením polemizuje Michal Stránský, když tvrdí, že „pohroužení do fikce nemusí nutně odbourat ctění veškerých pravidel (a naopak)" (STRÁNSKÝ, 2000, s. 19). Příkladem pro existenci pravidel i v rámci fikce jsou Stránskému tzv. Role Playing Games<sup>3</sup>, ve kterých pravidla určují hráčům společný „kód", cosi, co je jim společné, co nemusí být vyřčeno, ale je cítěno a ctěno.

Stránský (tamtéž) dále upozorňuje na jeden znak hry, který se u Cailloise vytratil a je přitom pro hru charakteristický: prvek napětí a okouzlení.

S tímto dodatkem spolu se zmíněnou poznámkou<sup>4</sup> o možných materiálních ziscích ze hry (nikoli bezprostředních) je pro účely této práce Cailloisova definice určující.

### 1.2.3 „Prvky hry" ve vzdělávání dospělých

Jsou-li v názvu této práce *prvky hry*, nikoli *hra*, jedná se o záměr, který je nutno vysvětlit.

Ačkoli se i v souvislosti se vzděláváním hovoří o *hrách*, nenaplnují takové aktivity všechna kritéria her podle výše zmiňovaných definic.

<sup>3</sup> Jinak také nazývané „Live Action Role Play", zkráceně LARP (srov. SCHALLER, 2006). Jedná se o hry v rámci herních komunit např. na středověkých hradech, s kostýmy a skutečnými artefakty.

<sup>4</sup> Viz pozn. pod čarou č. 2.



**Základním rozdílem mezi „hrou ve vzdělávání“ a „hrou samou o sobě“ je právě ona (bez)účelnost. Pokud je hra uváděna s cílem dosáhnout změn u účastníků, nejedná se o *hru*, nýbrž o *aktivitu s prvky hry*. Jak je z definic Johana Huizingy i Rogera Cailloise patrné, neproduktivita ke hře patří.**

Prvky, které je u her ve vzdělávání možné vysledovat, jsou následující:

- fikce, ztvárnění či převzetí role
- pravidla
- časové a prostorové hranice
- svobodné jednání, sebeřízenost, vnitřní motivace (srov. HEIMLICH, 2001, s. 28 - 29)

(Svoboda či dobrovolnost je mnohdy proklamována ze strany vzdělavatele, poskytovatele herních aktivit, avšak může se stát, že jsou někteří účastníci do programů i proti své vůli více či méně nuceni svým nadřízeným. O vnitřní motivaci se potom nedá hovořit.)

Nicméně, *hra* je ve vzdělávání běžným pojmem. V obecné rovině bude i v této práci používán pojem hra, nyní již s vědomím terminologické nepřesnosti. V konkrétní rovině se budou v kapitole 4.4 od sebe odlišovat typy aktivit s prvky hry, které se ve vzdělávání dospělých vyskytují nejčastěji.

## 2 KLASIFIKACE HER

Michal Stránský (STRÁNSKÝ, 2000, s. 22) výstižně zdůvodňuje potřebu „pořádku ve hrách“. Důvodem může být zájem teoretický nebo i ryze praktický: jestliže někdo pracuje s použitím her, potřebuje jejich co možná nejprehlednější zásobárnu.

V následující kapitole bude vytvořen základ pro seznámení nejprve s klasifikací her podle Rogera Cailloise, potom i pro zamyšlení nad dalšími možnými kritérii dělení her.

### 2.1 Roger Caillois (dělení her podle prožitku)

Roger Caillois navrhl rozdělení her do čtyř „kvadrantů“. Kritériem dělení je psychologický postoj ke skutečnosti hry (Jan Neuman považuje za kritérium dělení her u Cailloise druh zážitku, který hra poskytuje (NEUMAN, 2000, s. 20)). Uvnitř každého kvadrantu se hry ještě hierarchicky dělí na ose, jejíž póly tvoří principy PAIDIA a LUDUS (viz dále). Čtyři základní typy her se navíc mohou vyskytovat ve smíšených formách, přičemž některé z nich jsou časté a přirozené, jiné vzácné nebo dokonce nemožné. (CAILLOIS, 1998)

#### 2.1.1 Základní herní kategorie

- AGÓN

Slovo *agón* pochází z řečtiny a znamená zápas, soupeření. Jedná se tedy o hry soutěživé, ve kterých se uměle vytvoří rovné šance pro soupeře, kteří se tak utkají za ideálních podmínek. Ty zajistí výsledek, který může být přijat oběma stranami, neboť nikdo nebyl zvýhodněn.

Soupeři projevují zdatnost v konkrétní vlastnosti (rychlosti, vytrvalosti, síle, vynalézavosti apod.) ve vymezených hranicích a bez pomoci zvenčí. Cílem je, aby se vítěz projevil jako ten nejlepší v určitém výkonu.

Soutěžící pohání touha vyniknout, musejí se spolehnout jedině na své vlastní schopnosti.

- ALEA

*Alea* představuje latinský název pro hru v kostky. Rozhodujícím prvkem v těchto hrách je náhoda, hráč samotný nemá na výsledek sebemenší vliv. Příkladem jsou kostky, ruleta nebo jakákoli loterie.

Hráč je zcela pasivní, není nucen použít žádných svých schopností (nebereme-li v úvahu intuici), nepotřebuje žádný trénink či kvalifikaci.

Aleatorické hry jsou podle Cailloise lidským fenoménem par excellence. Zvířata znají prý hry soutěživé, hry předstírání i závratí (viz dále Mimikry a Ilinx), „nejsou však schopna si představit abstraktní moc, jejímuž verdiktu by se ve hře podrobila.“ (CAILLOIS, 1998, s. 39)

- MIMIKRY / MIMESIS

Ve hrách mimetických je umožněno stát se někým jiným, nejčastěji pomocí předstírání, maskování a fantazie. Subjekt hry předstírá, že věří, že je někým jiným, zapomíná na vlastní osobnost a bere na sebe osobnost jinou.

Patří sem (nejen) dětské napodobování, hraní si s hračkami, karnevaly, divadlo (a to i ve smyslu vytváření dojmů a hraní společenských rolí, např. v pojetí Ervinga Goffmana<sup>5</sup>). Hry mimetické jsou hlouběji rozpracovány v kapitole 4.4.2, neboť se jedná o kategorii ve vzdělávání snadno využitelnou.

---

<sup>5</sup> Ve své knize (Goffman, E. (1999) Všichni hrajeme divadlo. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon 1999) popisuje hraní společenských rolí jakožto dovednost utvářet zcela určitý dojem.

- ILINX / VERTIGO

*Ilinx* je pojem z řečtiny a znamená vodní nebo větrný vír. *Vertigo* znamená česky závrať. Hry vertiginálního typu jsou takové hry, které působí závrať. Jejich podstatou je snaha o potlačení stability vnímání, snaha o dosažení omámení, transu apod.

Příkladem může být houpání na houpačce, válení sudů, jízda na toboganu, kolotoč, „adrenalinové“ sporty, opojení lze ale dosáhnout i tancem (např. tančící súfijští derviši), hudbou a zpěvem, či prostřednictvím alkoholu.

### 2.1.2 Osa paidia-ludus

V každém z kvadrantů jsou hry ještě seřazeny podle míry zastoupení dvou principů: paidia a ludus.

- PAIDIA – kořen slova z řečtiny poukazuje na dětskost, uvolněnost, nevázanost, zábavu. Má blíže k intuici.
- LUDUS – z latinského pojmu pro hru. Vyjadřuje kultivovanost původní nespoutané energie paidia (zpravidla pravidly). Odpovídá racionalitě.

Následující schéma shrnuje základní herní kategorie spolu se znázorněním principů paidia a ludus.

<b>Agón</b> soutěž	běh o závod, zápasy, atletika (bez pravidel)	šachy, box, fotbal, sportovní soutěže obecně
<b>Alea</b> náhoda	rozpočítadla, „orel nebo panna“	sázky, ruleta
<b>Mimikry</b> předstírání	dětské „opičení“, hry iluze, panenky, nářadíčka, maska, převlek	divadlo
<b>Ilinx</b> závrat	kolotoče, houpačky, valčík	lyžování, horolezectví, akrobacie
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; padding: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <b>PAIDIA</b> vřava, rozruch </div> <div style="text-align: center;"> <b>LUDUS</b> pravidla, kombinace </div> </div>		

Obrázek 2 Základní kategorie her (podle: CAILLOIS, 1998, s. 58)

### 2.1.3 Smíšené formy her

Takto popsané hry se jen zřídka vyskytují ve své ryzí podobě. Časté jsou tedy kombinace herních forem, přičemž některé z nich jsou přirozené, jiné zcela vyloučené. Mezi běžné kombinace řadí Caillois dvojice agón-alea a ilinx-mimesis.

- AGÓN-ALEA

Jedná se o kombinaci prvků vlastního úsilí s náhodou. Prvkem náhody v agonálních hrách může být například počasí nebo zdravotní stav hráčů, stejně jako mnoho dalších proměnných.

Hráči prožívají uspokojení z překonávání náhodně vzniklých a dobrovolně přijatých překážek.

- **ILINX-MIMESIS**

Ukázkou kombinace předstírání a závratí mohou být tance masek, například v podobě karnevalového reje.

Caillois nachází zajímavou souvislost mezi hrami a kulturami. Primitivní společnosti, které nazývá společnostmi vzruchu (řadí mezi ně bez užší specifikace společnosti „australské, americké a africké“ (CAILLOIS, 1998, s. 102)), jsou takové společnosti, ve kterých vládne stejnou měrou maska (mimesis) a posedlost (ilinx).

Druhý typ společností, ve kterých jsou primární principy agón a alea, společnosti řídící se řádem a hierarchií, pojmenovává jako společnosti propočtu.

#### **2.1.4 Společenské poslání her**

Pro širší uvažování o hrách, jejich formách a zakotvení ve společnosti, se nabízí jako podnětné následující schéma. Názorně poukazuje na hry z hlediska jejich společenského poslání (hry na okraji společenských mechanismů a institucionalizované formy her), stejně jako na jejich patologické formy.

	<b>AGÓN</b>	<b>ALEA</b>	<b>MIMIKRY</b>	<b>ILINX</b>
<b>Kulturní formy zůstávající na okraji spol. mechanismů</b>	sporty	loterie, kasina, sázkové kanceláře	karneval, divadlo, film	alpinismus, lyžování, opojení rychlostí
<b>Institucionalizované formy integrované do života společnosti</b>	obchodní konkurence, zkoušky a konkurzy	burzovní spekulace	uniformy, obřadní etiketa, reprezentační povolání (diplomacie)	profese předpokládající zvládnutí závratí (výškové práce)
<b>Zkáza</b>	násilí, touha po moci, úskočnost	pověřivost, astrologie	odcizení, rozdvojení osobnosti	alkoholismus a drogy

**Obrázek 3 Společenské poslání her** (podle: CAILLOIS, 1998, s. 75)

Těžko zařaditelné jsou automatové hazardní hry (Díky dostupnosti počítačových her již téměř vymizely automaty hrací, dnes se lze nejčastěji setkat s automaty výherními.). Nejvíce se snad přibližují hernímu principu alea, ačkoli hráč věří, že může „osud“ nějak ovlivnit (agón) a automat může někdy navozovat zdání jiné reality (mimikry). Hraní na automatech zřejmě nejčastěji sklouzne k patologické formě hraní, kterou nazýváme patologické hráčství, gambling nebo gamblerství. Ačkoli se často v souvislosti s patologickým hráčstvím mluví o závislosti, nejedná se o

závislost v pravém slova smyslu. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí se patologické hráčství řadí mezi návykové a impulzivní poruchy, kdežto závislost patří mezi poruchy vyvolané účinky psychoaktivních látek. Má ale se závislostí některé společné rysy a proto i při léčení lze využívat některé stejné postupy (srov. Nešpor in KOHOUT, 2000, s. 73).

## **2.2 Další kritéria dělení her**

Jakkoli je Cailloisova klasifikace her přehledná, vhodná je nejspíše pro teoretiky hry (proto také našla v této práci své místo, aby uvažování o hře v kontextu vzdělávání dostalo herně-teoretické ukotvení), pro praktické užití her existují vhodnější dělicí kritéria. Kdo se hrou zabývá v praxi, setkal se jistě s dělením her podle nejrůznějších kritérií. Příkladem jsou následující:

- věk hráčů (hry dětské – lze je dále dělit podle vývojového stupně dítěte, hry dospívajících a mladých dospělých, hry pro dospělé a pro seniory)
- pohlaví (jiné hry pro chlapce či muže, jiné pro ženy a dívky)
- zkušenosti s hraním (některé hry jsou vhodné i pro jedince nebo skupiny, které nejsou na „hraní si“ zvyklé, jiné hry je možné použít, jen pokud jsou jedinci na hraní navyklejší)
- postoj ke hraní (tento bod může souviset se zkušenostmi s hraním; jiné hry – a nebudeme je nejspíše nazývat hrami – použijeme se skupinou, která považuje hraní za projev dětскosti a nedůstojnosti, zatímco u skupiny, která se ke hraní staví kladně, si můžeme dovolit použít hry jiného charakteru)



- fáze skupiny<sup>6</sup> (aktivity by měly odpovídat fázi skupiny, např. není vhodné nasadit vysoce výkonnostní týmovou hru ve chvíli, kdy se skupina ještě nezná)
- denní doba (hry ranní, odpolední, večerní a noční)
- přibližná doba trvání (od několika minut po týdny)
- náročnost pro účastníky
  - fyzická
  - psychická
- náročnost na přípravu
  - časová
  - pomůcky
- prostředí (učebna, tělocvična, louka, les, vodní plocha, autobus, město, hřiště, vysoká lana, vzdušný balón apod.)
- počet hráčů (hry pro jednoho, dvojice, skupiny)
- počet instruktorů
- pomůcky (hry míčové, deskové, karetní, hry „tužka-papír“, kulisy, lana, loď atd.)
- míra fikce
  - simulace (hraní sebe v nějaké situaci)
  - alterace (hraní někoho jiného, volně)
  - charakterizace (hraní někoho jiného podle definovaného vzorce)  
(VALENTA, J., 2008)
- míra strukturovanosti
  - pravidla (striktní, volná)
  - „bez pravidel“
- míra instruktorské intervence
  - zábava
  - vzdělávání
  - assessment centre
  - terapie  
(srov. HANUŠ, RUSEK, 2004, s. 53)

<sup>6</sup> Např. podle B.W. Tuckmana a A.C. Jensena je možné ve vývoji skupin vysledovat následující fáze: formování skupiny, bouření, normování, optimální výkon, ukončení (TUCKMAN, JENSEN, 1977 in VÝROST, SLAMĚNÍK, 1997, s. 371).

Uvedme i druhy her podle Jana Neumana (NEUMAN, 2000), autora mnoha herních sborníků, které se v našem prostředí proslavily a jsou inspirací vedoucím oddílů stejně jako vzdělávacím a poradenským agenturám. Beze snahy o uvedení jednotného kritéria, popisuje tyto okruhy her a cvičení (ve vzdělávací praxi bývají někdy používány i anglické ekvivalenty názvů aktivit, které jsou u některých kategorií uvedeny v závorce):

- seznamovací hry
- zahřívací a kontaktní hry („Warm-Ups“, „Icebreakers“)
- hrátky a zábavné soutěžení („Stunts“)
- hry na důvěru („Trust building activities“)
- iniciativní a týmové hry („Dynamics“, „Initiatives“, „Problem solving activities“)
- hry na rozvoj komunikace a spolupráce
- hry a cvičení v přírodě
- ekohry
- závěrečné hry a rituály („Go home activities“)
- hry pro reflexi a závěrečné zhodnocení

Pro vzdělavatele bude vždy jedním z nejdůležitějších kritérií vzdělávací cíl. Oblasti cílů, které je možné naplnit metodou hry, můžeme dělit následovně (volně podle ŠVEC, SRB, DUBEC, 2004):

- stmelení nového týmu
- rozvoj již existujícího týmu (v oblasti spolupráce, komunikace)
- diagnostika jedince/týmu

- rozvoj sociálně-psychologických dovedností (kromě již jmenované komunikace a spolupráce také způsoby vedení lidí, sebedůvěra, sebepoznání, tolerance apod.)
- rozvoj specifických dovedností (prodejní dovednosti, telefonování atd.)

Přiřadit však jednu konkrétní hru určitému typu není vždy tak snadné, protože **hra může nabývat mnoha podob**. Je možno ji i v jejím průběhu obohatit o prvek, který by ji přesunul do jiné „kolonky“, některé vzdělávací aspekty se naopak mohou vytratit.

**Co ve skutečnosti plní vzdělávací cíle, není typ aktivity, ale reflexe.** Reflexe (debriefing, review, ohlédnutí, rozbor, zpětná vazba) znamená zpětné ohlédnutí za aktivitou a její rozbor. Andragog bude reflexi směřovat k cílům, kterých má být dosaženo, bude se snažit usnadnit transfer zážitků z právě prožité situace do každodenního života účastníků. Jedná se o natolik komplexní proces, že mu bude v této práci věnována samostatná část (5. kapitola). Důležitá je na tomto místě jen skutečnost, že jedna a ta samá hra může být skrze reflexi využita pro zcela odlišné cíle.

Je vhodné si tedy při snaze o systematizaci her uvědomit, že realitu značně zjednodušujeme. Takový už je ale účel klasifikací a modelů – kdyby byly tak složité jako skutečnost sama, nebyl by důvod je používat.

Hry využívané ve vzdělávání dospělých budou blíže představeny v kapitole 4.4.

### 3 OBLASTI HRY V ŽIVOTĚ DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA

„If you don't have room in your life for the playful, life's not worth living.“

Alan Watts

Že má fenomén hry v životě dospělého člověka své pevné místo, je zřejmé. „Dospělí by se měli poučit od dětí, které jsou do hry zcela zabráný a nerozlišují mezi učením, hraním, pracováním a užíváním si volného času. Život je všemi těmito činnostmi najednou.“ (HEAP in BEARD, WILSON, 2004, s. 71) O inovátorech se říká, že berou svou práci jako hru. Ba dokonce, „rozumní lidé si za hraní nechají platit.“ (WATTS in WALLENWEIN, 2003, s. 14) Hrát si v dospělosti je zcela v pořádku.

Častěji je hra spojována s dětmi, mnozí dospělí v ní nevidí smysl a vyhýbají se jí. Příčinou toho může být, jak se domnívá Rainer Buland, že není správně pochopen pojem hraní: „Popisujeme všechny aktivity dětí jako hry a všechno, co dělají dospělí, je nazýváno sportem, skupinově-dynamickým seminářem, interakční metodou apod. Ve skutečnosti se však jedná o hry. Jakmile poznáme pojem hry ze všech úhlů a v celé šíři, uvidíme, jak je **hraní pro život nepostradatelné**“ (BULAND, 2006, zvýraznění J.F.).

Naopak Elgood doporučuje v kontextu vzdělávání používat jiných termínů, než je hra, a to právě z toho důvodu, že slovo hra u některých dospělých snižuje hodnotu takové vzdělávací metody (ELGOOD in BEARD, WILSON, 2004, s. 75). Navrhuje používat pojem „zkušební cvičení“, což v českém jazyce nezní zcela přirozeně, ale dají se použít i jiná pojmenování (např. modelová situace).

„I dospělí si mohou hrát a nemusejí se za to stydět. A nejen to. **Dospělí by si měli hrát a ke svým hrám přizvat i jiné dospělé**, kteří si již hrát zapomněli a znovu se tomu nenaučili. Hra totiž nemusí být jen

zbytečným utrácením času“ (BAKALÁŘ, 1980, s. 5, zvýraznění J.F.), i když i to by byl zcela relevantní důvod pro hru. Eduard Bakalář uvádí další důvody pro hry v dospělosti: dobrá hra rozvíjí tvořivé způsoby myšlení, umožňuje sebepoznání, vede ke zdravé soutěživosti, rozšiřuje naši znalostní základnu. Hry, testy a hlavolamy představuje jako ekvivalent fyzických cvičení v oblasti duševní. Je tedy poznat, že neuvažuje o všech typech her (stranou nechává např. sportovní, pohybové hry), zmiňuje pouze hry typově příbuzné svým původním *psychohrám*. Psychohry jsou „aktivity pro hodnotnou náplň volného času, obsahující vždy herní a psychologické prvky, vhodné pro náročnější, dospělé hráče, nejlépe s vyšší úrovní vzdělání.“ (BAKALÁŘ, 1998, s. 11)

Následující kapitola je pokusem o znázornění nejčastějších oblastí, ve kterých dospělí přicházejí do styku se hrou. Jednotlivé oblasti nejsou uzavřené, mohou se v některých případech prostupovat. Hraní v rámci vzdělávání bude ještě podrobněji analyzováno v následující 4. kapitole.

### **3.1 Ve společnosti dětí**

Jeden z přirozených prostorů pro hru dospělých je ve společnosti dětí. Dospělý tu vystupuje jako rodič, vedoucí oddílu, zájmového kroužku nebo letního tábora, jako učitel, vychovatel. Může být ale stejně dobře i obyčejným spoluhráčem (protihráčem<sup>7</sup>, partnerem ve hře) dítěte.

Iniciátorem hry mohou být jak dospělí, tak i děti samotné. Cílem hry je vždy zábava, někdy i konkrétní vzdělávací a výchovné cíle.

Pro prohloubení znalosti her a jejich úspěšného a bezpečného použití existují kurzy pro dospělé (viz dále Oblast vzdělávání).

Hra v dětském věku nabývá nesčetně podob, připomeňme jen hry motorické, sportovní, rolové hry, konstrukční hry a další.

---

<sup>7</sup> I protihráč je v jistém smyslu spolu-hráčem, neboť jeho proti-hraní je v některých případech podmínkou hry samotné.

### 3.2 Oblast práce

Méně známou oblastí pro hraní dospělých je oblast práce, konkrétně tyto složky personálního řízení: vzdělávání a rozvoj pracovníků (viz 3.4 Oblast vzdělávání), odměňování a motivování pracovníků.

Příkladem her v rámci *odměňování pracovníků* je např. atraktivní sportovní program (netradiční, často „adrenalinové“ sporty) pro nejlepší obchodníky pololetí, případně pasivní konzumace hry, je-li odměnou vstupenka na sportovní utkání. I v České republice je možné se setkat s nabídkou tzv. **incentive travel**. Jedná se nejčastěji o cesty firemního kolektivu za silným společným zážitkem. Jsou spojeny s aktivitami různého druhu, ze sportů např. splutí divoké řeky na raftových člunech, vysokohorská turistika (včetně zdolání vrcholů jako je Mt. Blanc, Großglockner), Off Road expedice, závody plachetnic; z těch méně náročných pétanque, lukostřelba, curling, golf, paintball atd. Jinou možností jsou např. garden party, simulovaná kasina, slavnosti na lodi či ve vlaku, hry a soutěže v zámeckém prostředí s dobovými obleky a kulisami, a mnohé další.<sup>8</sup>

Akce typu incentive travel mohou trvat v závislosti na druhu programu od jednoho večera až po dobu několika týdnů. Kromě vlastních zaměstnanců firmy se jich mohou v některých případech účastnit také rodinní příslušníci, dodavatelé či vážení klienti firmy. Akce mohou mít charakter odměny, jejich povaha může být motivační, nebo mají za cíl budovat kvalitní vztahy s veřejností.

---

<sup>8</sup> Výčet aktivit byl inspirován internetovými stránkami několika českých firem, které akce typu incentive travel nabízejí: Incentive Travel, s.r.o. ([www.incentive.cz/vypis.php?id=3](http://www.incentive.cz/vypis.php?id=3); 15.3.2006 v 10:00), S.E.N. *Team Spirit* ([www.outdoortraining.cz/Incentive/incentive.html](http://www.outdoortraining.cz/Incentive/incentive.html); 15.3.2006 v 10:00), Odyssey P.E.N., s.r.o. ([www.odyssey.cz](http://www.odyssey.cz); 13.2.2008 v 17:00) a Outdoor Solutions, s.r.o. ([www.outdoorsolutions.cz](http://www.outdoorsolutions.cz); 13.2.2008 v 17:00).

### 3.3 Volný čas

Důležitým místem setkání dospělých se hrou je oblast volného času. Volný čas je čas, kterým jedinec volně disponuje. Je korelátem času pracovního a vázaného.<sup>9</sup>

„Účelem“ volného času je odpočinek, zábava a rozvoj (HRADEČNÁ in ŠERÁK, 2005, s. 40), což jsou kategorie, ve kterých má hra rozhodně co nabídnout. Odpočinek předpokládá, že je od čeho si odpočinout – může tak být odpočinkovou i poměrně fyzicky náročná hra, jestliže byl předtím člověk vyčerpán spíše duševně. Zábava je prvek, který v dobré hře nesmí chybět. Vyznačuje se zaujetím hrou. Někdy si ji člověk uvědomí až zpětně, když si řekne, že je škoda, že hra už skončila, že to byla zábava.

Volný čas je na druhy her velmi pestrý, často se provozují sportovní hry, společenské hry s přáteli<sup>10</sup> (deskové, karetní a další), nelze opomenout ani hry počítačové. Hry pro rozvoj zmíníme v následující podkapitole.

### 3.4 Oblast vzdělávání

Do oblasti vzdělávání jsou v tomto kontextu zahrnuty i oblasti poradenství a rozvoje, neboť hranice mezi těmito pojmy slábnou (KOPECKÝ, 2004; srov. GREGORY, 2002) a v praxi je někdy těžké odlišit, o jaký druh lektorské intervence se jedná.<sup>11</sup>

Vzdělávání dospělých lze (zjednodušeně) rozdělit na *další profesní, občanské a zájmové*. Další profesní vzdělávání rozdělíme pro účely této práce dále na vzdělávání *jednotlivců* a na *rozvoj týmů*.

---

<sup>9</sup> Čas vázaný je takový, který potřebujeme např. pro cestu do práce a z práce, na stravování, péči o rodinu apod. (ŠERÁK, 2005, s. 39).

<sup>10</sup> Pro hráčkářský průmysl je ekonomicky významná tendence orientovat se při výrobě společenských her na dospělé, zvláště seniory (MAŠEK, 2008).

<sup>11</sup> Zvláště tzv. „osobnostní rozvoj“ je pole „orané“ mnoha disciplinami, kde se stýkají lektoři a podnikoví konzultanti s psychoterapeutickými modely, teoriemi učení, duchovními tradicemi a dalšími prvky.

*Vzdělávání jednotlivců* (není omezeno na individuální vzdělávání; může probíhat i ve skupině, cílem je však rozvoj jedinců) v konkrétních dovednostech (prodejní dovednosti, styk se zákazníkem) se může realizovat např. metodou hraní rolí, která dává účastníkům příležitost si vyzkoušet své chování v bezpečné situaci.<sup>12</sup> Existuje velké množství nejrůznějších her a technik pro zdokonalování rozmanitých dovedností.

Oblast *rozvoje týmu*<sup>13</sup> je hraním „zasažena“ velmi zřetelně. V zahraničí, ale i u nás, vycházejí knihy her a cvičení vhodných pro stmelení skupiny, pro prohloubení pocitu skupiny, nácviku specifických dovedností potřebných pro fungování týmu (vedení, aktivní naslouchání, zpětná vazba apod.), stejně jako aktivit pro závěrečnou fázi týmu, po které se tým rozchází, případně přesouvá za dalším úkolem.<sup>14</sup> Pollock (POLLOCK in BEARD, WILSON, 2004, s. 76) používá pojmu „infotainment“ (spojení informací a zábavy, často se také užívá pojem „edutainment“) a poukazuje na skutečnost, že podniky ve spojitosti s rozvojem svých zaměstnanců, podporou kreativity a zlepšením image podniku sahají k metodám jako je hudební představení, vyprávění<sup>15</sup>, výtvarné umění a komedie (business theatre). Přední britští poskytovatelé „outdoorových“ vzdělávacích programů rozšiřují svůj repertoár i na divadelní studia a výtvarné ateliéry (BEARD, WILSON, 2004).

*Zájmové vzdělávání* dospělých hrou je možné kupříkladu ve smyslu již zmíněných Bakalářových psychoher. Takové hry mají vzdělávací cíl v oblastech jako je sebepoznání, poznání druhých lidí, načerpání nových vědomostí, dovedností (např. nové, kreativní způsoby myšlení). Ryzím příkladem zájmového hraní pro rozvoj jsou i kurzy Prázdninové školy

---

<sup>12</sup> Hraní rolí může být součástí komplexnější metody zvané „modelování chování“ (BELCOURT, WRIGHT, 1998, s.128).

<sup>13</sup> Záměrně se vyhýbáme problematickému pojmu *teambuilding*, který bývá často pro jakékoli hrátky ve skupině používán, bez nároku na její rozvoj. Lze se setkat s odlišením *teamingu* (příp. *teamspirit*) od *teambuildingu*, přičemž první znamená zábavnou tmelící akci, druhý pojem by měl obsahovat prvek rozvoje skupiny.

<sup>14</sup> Pro fáze skupiny viz Poznámka pod čarou č. 6.

<sup>15</sup> Vyprávění je tradiční forma komunikace, využívá se hojně v terapii i ve vzdělávání – poučení je součástí pohádek, bajek, příběhů, pověstí (srov. TOSEY, 2002, s. 114).



Lipnice, sdružení Velký vůz, sdružení Atleti v Akci<sup>16</sup> či oblast muzejní pedagogiky, volnočasové experimentální archeologie a další.

Jiným dělením vzdělávání v souvislosti se hrou je dělení do tří typů. Prvním je vzdělávání **ve hře**. Zvládnutí hry předpokládá osvojení určitých znalostí či dovedností, které se ve hře záměrně získávají a trénují. Druhý typ nazveme vzděláváním **skrze hru**, u kterého se jedná o učení incidentního charakteru. Hra zprostředkuje účastníkovi něco nového zcela mimoděk (např. se o sobě dozvíme, jak se chováme v rizikových situacích, což jsme přede hrou nevěděli). Posledním typem je vzdělávání **pro hru**, tedy vzdělávání budoucích herních instruktorů. Vzdělávat se lze ve znalosti her samotných i v dovednostech jejich výběru, uvádění, reflektování a podobně.<sup>17</sup>

Shrnutí oblastí hry v životě dospělého člověka nabízí schéma na následující straně.

Tuto kapitolu o významu hry pro dospělé uzavřeme citátem Friedricha Schillera:

„Jednou provždy a s konečnou platností: člověk si hraje jen tenkrát, když je člověkem v plném významu tohoto slova, a není úplným člověkem, pokud si nehraje.“ (SCHILLER in CAILLOIS, 1998, s. 178)

---

<sup>16</sup> Pro bližší informace viz [www.psl.cz](http://www.psl.cz), [www.velkyvuz.cz](http://www.velkyvuz.cz), [www.ava.zde.cz](http://www.ava.zde.cz).

<sup>17</sup> V Příloze A. se nachází příklad švýcarského vzdělávacího projektu zaměřeného na použití her ve vzdělávání dospělých.

## NEJČASTĚJŠÍ OBLASTI HRY V ŽIVOTĚ DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA

### Ve společnosti dětí

→ dospělý jako rodič, učitel, vedoucí oddílu, spoluhráč

### Oblast práce

→ vzdělávání a rozvoj, motivování, odměňování pracovníků,  
public relations (incentive travel)

### Oblast volného času

→ odpočinek  
→ zábava  
→ rozvoj

### Oblast vzdělávání

→ zájmové  
→ další profesní  
→ občanské

→ jednotlivci  
→ rozvoj týmů

→ vzdělávání *ve hře, skrze hru, pro hru*

Obrázek 4 Shrnutí nejčastějších oblastí hry v životě dospělého člověka

## **4 ANDRAGOGICKÝ POHLED NA HRU<sup>18</sup>**

### **4.1 Pojmy andragogika a andragog**

Vymezení andragogické perspektivy na hru předpokládá vyjasnění pojmů andragogika a andragog.

Nevystačíme s doslovným překladem, který by pro andragogiku snad zněl „vedení mužů“ nebo lépe „doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa“ (BENEŠ, 2003, s. 13). Důležitý je podrobnější výklad tohoto pojmu. Zůstane-li stranou Andragogika jako studijní obor a časopis, zbude andragogika jako „věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se personalizací, socializací a enkulturací“ (PALÁN, 2002, s. 16).

Existují však rozdíly v chápání obsahu pojmu andragogiky i jejího obsahu samotného. Bývá často chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých, případně jako věda o vzdělávání dospělých. V pojetí tzv. integrální andragogiky V. Jochmanna (JOCHMANN in PALÁN, 2002, s. 85) je andragogika všestrannou péčí o člověka, která zahrnuje následující složky:

- Vzdělávání dospělých
  - školské, podnikové, mimoškolské
- Edukace
  - politická a občanská výchova, kulturní výchova, propagace a reklama, prevence a výchovná práce v oblasti sociálně patologických jevů, zdravotní osvěta

---

<sup>18</sup> Uvádíme obecný pojem „hra“, konkrétněji budou herní typy ve vzdělávání dospělých popsány v kapitole 4.4.

a lékařská andragogika, vojenská výchova, tělesná výchova aj.

- Péče
  - kulturní a kulturně-výchovná práce, podniková péče o lidi, sociální péče a sociální práce, gerontologie, poradenství různého druhu, volný čas, zábava, rekreace, seberealizace
- Funkcionální působení
  - masové komunikační prostředky, působení prostředí, sociální ekologie, bydlení atd.

Vzdělávání dospělých je tak pouze jednou ze složek andragogiky. Ve smyslu vzdělávacího procesu (druhým smyslem by byl systém vzdělávání dospělých) je vzdělávání dospělých definováno jako „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce“ (PALÁN, 2002, s. 237)

Andragog je potom v širším pojetí andragogiky „odborník pro práci v oblasti výchovy, péče a vzdělávání dospělých“ (PALÁN, 2002, s. 19), v užším chápání andragogiky tedy „jen“ odborník pro práci v oblasti vzdělávání dospělých. Že se i s tímto omezením jedná o vymezení velmi široké a mlhavé, dokázal i tým autorů v projektu „The Profiler“ (ČERNÁ a kol., 2004) v rámci mezinárodního programu IPAE (Intensive Programme on Adult Education). Autoři provedli analýzu inzerátů vyhledávajících osoby na pozici „vzdělavatele dospělých“ a zjistili, že je nejen nazýván různými jmény (trenér, kouč, učitel, poradce, mentor, andragog, facilitátor, instruktor a mnoho dalších), ale že také není sjednocen kompetenční profil takového „vzdělavatele dospělých“. Profil je vždy

přízpůsoben konkrétnímu pracovnímu místu. Nutné je i odlišit andragoga jakožto člověka, který andragogiku vystudoval, a andragoga jako člověka činného v andragogickém povolání (výše zmíněný „vzdělavatel dospělých“).

Pro účely této práce dále chápeme andragoga podle zmíněných definic jako **vzdělavatele dospělých**, andragogiku tedy omezíme na oblast vzdělávání, nebude-li výslovně uvedeno jinak.

#### **4.2 Metody s prvky hry jako jeden ze způsobů realizace zkušenostního učení<sup>19</sup>**

**„Zkušenostní učení je učení skrze jednání.** Jedná se o proces konstruování vědomostí, získávání dovedností a zhodnocování přímého zážitku.“ (Association of Experiential Education, in LUCKNER, NADLER, 1997, s. 3, zvýraznil J.F.)

Jednání v rámci zážitkově-vzdělávacích kurzů může mít mnoho podob, přičemž právě metody s prvky hry mají mezi ostatními programy (dílňy, instruktáž, dobrodružné programy jako skalní lezení či plachtění, široká paleta sportů, ale také výtvarné či hudební aktivity a další) velmi důležité místo. Svatoš a Lebeda (SVATOŠ, LEBEDA, 2005, s. 87 – 102) uvádějí mezi 10ti nejčastěji používanými typy programů v oblasti outdoor tréninku 5 typů, které je možno bez další specifikace označit za herní (icebreakers, dynamics, terénní týmové strategické hry, komunikační programy, společenské programy). Zbylé uváděné programy (lanové překážky, outdoorové sporty, konstrukční skupinové úkoly, programy zaměřené na podporu důvěry a kreativní programy) mohou mít ke hře také velmi blízko. Pomocí několika málo prvků (pravidel či fikce) je i z nich

---

<sup>19</sup> Pojmy „zkušenostní učení“ a „zážitkové či prožitkové vzdělávání“ na tomto místě považujeme za synonyma. Prožitek, zážitek a zkušenost budou od sebe odlišeny v kapitole 5.1.1.

možné vytvořit herní program. (Navíc podle Cailloisovy klasifikace jsou všechny sporty hrou – viz kap. 2.1.)

Oproti učení přímou praxí (zreflektovaná praxe je v podstatě také zkušenostní učení) mají hry výhodu spočívající ve vytvoření prostředí bez skutečných následků, tím pádem i beze strachu z následků jednání.<sup>20</sup>

**Hry jsou tedy jedním ze způsobů, kterými lze realizovat zkušenostní učení.** Zkušenostní učení je komplexní proces zahrnující teorii a praxi, akci a reflexi (GREGORY, 2002, s. 97). Tématem této práce je právě „akce“ herního typu a její následná reflexe (5. kapitola).

V souvislosti s použitím hry pro účely vzdělávání dospělých lze hovořit o **andragogice hry, herní andragogice, androludice<sup>21</sup>**, či **andragogické ludice**.

Základním principem je **aktivita účastníka**, který není jen posluchačem, nýbrž jednajícím subjektem.

#### **4.2.1 Aktivita v procesu učení**

„Tell me, and I will forget;  
Show me, and I may remember;  
Involve me, and I will understand...”

(Association of Experiential Education. In: Gymnasion 1, jaro 2004, s. 43)

Onu známou skutečnost, že „mezi tím, když něco vím, protože mi to někdo řekl, a když vím, že něco je pravda, protože jsem si to sám zažil (např. v simulované situaci), leží propast velká jako celý svět“ (ELGOOD in BEARD, WILSON, 2004, s. 74) podporuje tvrzení Bradyho, že se naučíme:

---

<sup>20</sup> Oproti učení s převahou rozumové složky (teoretickými didaktickými metodami), mají hry výhodu ve vyšší motivaci a aktivitě účastníků (STEINMANN, 1992, s. 163).

<sup>21</sup> „Ludiku“ jakožto didaktiku hry zmiňuje např. HEITKÄMPER, 2000, s. 136.

„10 % toho, co slyšíme  
15 % toho, co vidíme  
20 % toho, co vidíme i slyšíme  
40 % toho, o čem diskutujeme  
80 % toho, co přímo prožíváme nebo trénujeme  
90 % toho, co učíme druhé.“

(BRADY in LUCKNER, NADLER, 1997, s. 352)

Jednotlivé vzdělávací metody se od sebe odlišují mimo jiné právě stupněm aktivizace účastníků, což je důležité kritérium pro zvýšení efektivity vzdělávacího procesu. Kdo se do výuky zapojuje, více si z ní také odnese.

Colin Beard a John P. Wilson (BEARD, WILSON, 2004, s. 220-221) předkládají následující tvrzení týkající se trvalosti učení:

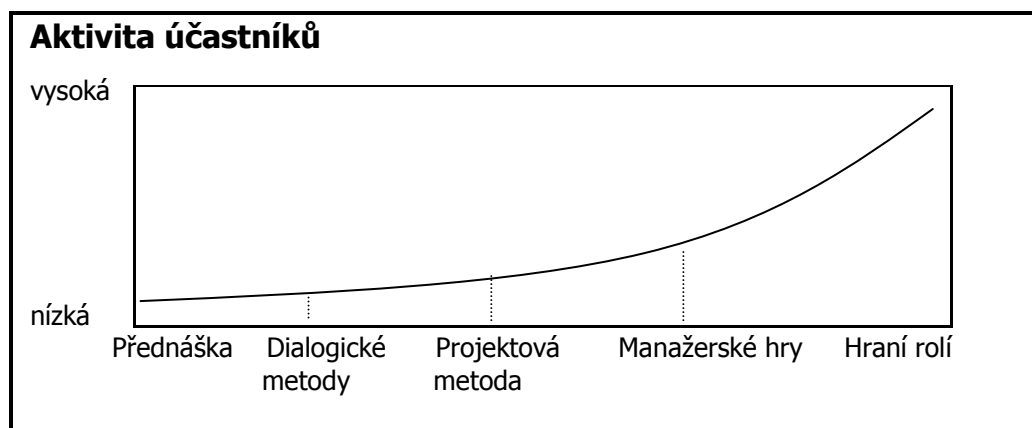
1. „Učení je efektivnější, pokud se jedná o **aktivní** proces.
2. Učení zaměřené na **problém** je trvalejší než teoretické učení.
3. **Dvojsměrná komunikace** je předpokladem pro lepší učení než jednostranná komunikace.
4. Účastníci se více naučí, jestliže se **spolupodílejí** na kontrole procesu učení a **sdílejí odpovědnost** za své učení, než když je zodpovědnost pouze na lektorovi.
5. Učení je nejúčinnější, pokud je **myšlení spojeno s činností**.“

Jaroslav Mužík (MUŽÍK, 1998, s. 162) upozorňuje, že je přínosná každá forma zapojení, zejména duševní aktivita ve formě přemýšlení, zodpovídání a také pokládání otázek, hledání řešení příkladů apod. Avšak nejen duševní aktivita, i fyzická činnost podporuje učení (SILBERMAN, 1997, s. 13). Na předpokladu, že mezi pohyby těla a funkcí mozku existuje významná spojitost (což je předpoklad, se kterým pracovala již tzv. peripatetická škola) jsou založeny i tzv. metody „brain gym“ (viz kapitola

4.4.1). Je žádoucí dbát na to, aby účastníci byli ve výuce všestranně aktivní.

Potvrzuje to i **posun** v andragogickém myšlení **od vzdělávání k učení se** dospělých. K „tradiční“ paletě metod je třeba přidat nové, neotřelé metody, které účastníkům umožní aktivní učení. Zapojení účastníků nejen „hlavou“ (rozumem), ale i „rukou“ (tělem) a „srdcem“ (emocemi), takový je ideál představitelů zážitkové pedagogiky (Kurt Hahn in NEUMAN, 2004, s. 97) a taková je i současná praxe zkušenostního vzdělávání dospělých. „Je zajímavé, že takovýto holistický (celostní) přístup nezakotvil natolik v oblasti svého vzniku, ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže, nýbrž mnohem větší vliv mu lze připsat ve sféře osobnostního a profesního rozvoje dospělých“ (GREGORY, 2002, s. 95).

Jak ze svých pozorování vyvodil Mužík (MUŽÍK, 1998, s. 165), mají právě **herní metody v aktivizaci velké možnosti** (viz obr. 6).



**Obrázek 5 Didaktické metody z hlediska aktivizace účastníků** (MUŽÍK, 1998, s. 165)

Nejvyšší míra aktivizace je připisována metodě hraní rolí, v závěsu se vyskytují manažerské hry (jakožto typ plánovacích simulací). Podobně i Livečka a Kubálek připisují herním metodám následující atributy: vysoký stupeň participace, učení jednáním, vysoká úroveň motivace k učení, dobré zapamatování poznatků (LIVEČKA, KUBÁLEK, 1978, s. 169).



### 4.3 Místo hry v systému didaktických metod

Ve velmi obecné rovině je „hra“ pro andragoga pojmenováním pro jednu z mnoha „sekcí“ vzdělávacích metod, která vykazuje prvky hry.<sup>22</sup>

Přístup andragoga ke hře se vyznačuje zaměřením na cíle, kterých je třeba ve vzdělávacím procesu dosáhnout. Je možno jej tedy nazvat utilitárním, neboť **hra je pro andragoga metodou, cestou k cíli.**<sup>23</sup> (Hra je zde prostředkem, jen málokdy i cílem.) A protože k cíli může vést mnoho různých cest, nemají zde být hry představeny jako metody „jediné správné“, nýbrž jako jedna z oblastí metod, které může andragog ve své práci využít.

Tradiční chápání metody jakožto cesty k dosažení cíle doplňuje Jaroslav Mužík tím, že definuje metodu jako „prostředek, který stimuluje učení dospělého, vede ho k určitému cíli a činí učební proces efektivním“ (MUŽÍK, 1998, s. 149). V tomto chápání dochází tak k posunu od nástroje v ruce vzdělavatele k prostředku stimulujícímu učícího se člověka k **samostatné aktivitě**. Jak uvádí Michaela Tureckiová, v současnosti se v prezenční formě podnikového vzdělávání „přednostně používají metody, u nichž se předpokládá vyšší míra aktivity účastníků (**interaktivní metody**)“ (TURECKIOVÁ, 2004, s. 103, zvláště v originále). Mezi ně patří i metody herní.

Existuje velké množství kategorizací didaktických metod, pro tuto práci bylo vybráno dělení Mužíkovo. Z hlediska vztahu k praxi dělí metody na teoretické, teoreticko-praktické a praktické (MUŽÍK, 1998, s. 151, viz obr.6). Herní metody se v této klasifikaci nacházejí shodně s klasifikací Livečky a Kubálka (LIVEČKA, KUBÁLEK, 1978, s. 168) mezi teoreticko-

---

<sup>22</sup> Prvky hry jsou definovány v kapitole 1.2.3.

<sup>23</sup> Hrubé oblasti cílů her ve vzdělávání – viz str. 26-27.

praktickými metodami, konkrétně mezi tzv. problémovými metodami. Herní metody jsou využívány i v rámci assessment a development center.

Stranou zájmu této práce zůstávají *případové studie*, které sice podle dělení Livečky, Kubálka i Mužíka patří mezi problémové metody spolu s hraním rolí a manažerskými hrami, nevykazují však prvky hry (pokud se s nimi pracuje jen diskusně či písemně, což k podstatě této metody obvykle patří). Jak uvádí Heidelhoff (HEIDELHOFF in BELZ, 2001, s. 166), je možno na *plánovací hry* nahlížet jako na *kombinaci případové studie a rolí hry*. Případová studie v rámci plánovací hry pouze definuje komplexní situaci, ve které je potom herně jednáno. Přejít od případové studie k plánovací hře či hře rolí může být snadný – stačí účastníky místo diskutování o případu nechat jednat v roli někoho z případu.

Teoretické	Teoreticko-praktické	Praktické
Přednáška <i>ex katedra</i> <i>klasická</i> <i>s diskusí</i>  Cvičení  Seminář	Diskusní metody <i>řízená diskuse</i> <i>plenární diskuse</i> <i>panelová diskuse</i>  Problémové metody <i>případové studie</i> <i>hraní rolí</i> <i>manažerské hry</i>  Projektové metody  Programované vyučování  Diagnostické a klasifikační metody  <i>assessment centra</i> <i>development centra</i>	Instruktáž  Coaching  Mentoring  Tutoring  Counselling  Asistování  Rotace práce  Stáž  Exkurze  Létající tým
V učebně	V učebně	Na pracovišti

**Obrázek 6 Didaktické metody vzdělávání dospělých** (podle: MUŽÍK, 1998, s. 151-161; TURECKIOVÁ, 2004, s. 105)

Zasazení teoreticko-praktických metod do prostředí učebny působí v případě herních metod poněkud omezujícím dojmem. Hru je možno provozovat téměř všude, v učebně i mimo ni („indoor“ stejně jako „outdoor“), záleží na povaze kurzu a na tom, jaké prostředí té které hře odpovídá.

#### 4.4 Klasifikace herních metod ve vzdělávání dospělých

Následující kapitola si klade za cíl od sebe odlišit herní metody, které jsou ve vzdělávání dospělých používány nejčastěji. V souvislosti s četností používání jednotlivých metod jsme neprováděli reprezentativní výzkum, vycházíme však z analýzy literatury, která se herními metodami právě v oblasti andragogiky zabývá.<sup>24</sup>

Pro ilustraci složitosti a zmatenosti pojmů v této oblasti poslouží následující úryvek:

„Termíny ‚hry‘ a ‚simulace‘ se někdy používají zaměnitelně. Hry jsou takřka výlučně simulace, ve kterých se používají pracovní modely. Na druhé straně simulace není hrou, dokud neobsahuje prvek soutěživosti. Podle Keisera a Seelera existuje rozdíl mezi hrami a simulačními hrami. Podle nich je hra ‚strukturovaná činnost, při níž dva nebo více účastníků v rámci pravidel soutěží, aby dosáhli určitého cíle.‘ ‚Simulační hra kombinuje charakteristiky her a simulací ve hře, založené na simulaci‘. Simulační hry jsou normální cvičení, kde je prostředí modelováno pomocí písemných informací nebo počítačových programů. Simulační hry se často nazývají ‚manažerské hry‘ (business games).“ (KUBR, PROKOPENKO, 1996, s. 303)

Řád do pojmosloví v oblasti herních metod vzdělávání tento odstavec nevnáší. I složitosti s překlady odborných termínů mohou způsobovat pojmové nejasnosti. **Pod pojmem „hra“ si lze v kontextu**

---

<sup>24</sup> Jedná se především o následující zdroje: BAER, 1995; BELZ, 2001; BLÖTZ, 2003; GILSDORF, KISTNER, 2004a, 2004b; HERMOCHOVÁ, 2004; KEIM, 1992; KUBR, PROKOPENKO, 1996; LIVEČKA, KUBÁLEK, 1978; MUŽÍK, 1998; FRANC, ZOUNKOVÁ, MARTIN, 2007; RACHOW, 2005, 2006; SCHALLER, 2006; SVATOŠ, LEBEDA, 2005; TOSEY, 2002; VALENTA, J., 2008; VOSS, 2004; WALLENWEIN, 2003; a další.

**vzdělávání představit mnoho konkrétních a zároveň odlišných aktivit, je proto vždy třeba upřesnění, o jaký typ se jedná.**

Po víceméně neúspěšných pokusech o nalezení jednotného dělicího kritéria herních metod jsme se přiklonili k „volné“ klasifikaci bez nároku na jednotící hledisko. Z analýzy výše jmenovaných zdrojů vystupují následující dvě hlavní **oblasti herních metod ve vzdělávání dospělých**:

- **Herní metody s jiným než vzdělávacím potenciálem**
- **Vzdělávací herní metody**

Oba druhy budou podrobněji vysvětleny a doplněny příklady v dalších subkapitolách.

#### **4.4.1 Herní metody s jiným než vzdělávacím potenciálem**

Pod „herní metody s jiným než vzdělávacím potenciálem“ lze zařadit metody a techniky, které bezprostředně nenaplní cíle v oblastech znalostí a dovedností, mohou se ale na některých (!) kurzech vzdělávání dospělých objevit z jiných důvodů.<sup>25</sup>

Jejich příkladem jsou **uvolňovací a aktivizační metody** (také nazývané jako „energizers“), které mohou změnou „fyzická“ (např. pohybem, dýcháním, apod.) účastníků ovlivnit jejich připravenost k učení (srov. MÜLLER, 2006). Dvěma póly jsou zde zklidnění a aktivizace. Lze sem řadit i techniky zvané „brain gym“, něm. Lerngymnastik, které pomocí koordinace pohybů těla (často různé překřížené polohy rukou) potom

---

<sup>25</sup> Za podmínky, že jsou jako aktivity následně zreflektovány, mohou být i tyto metody vzdělávací. Není to však jejich primární cíl, taková situace může nastat např. u skupiny lektorů, jejímž cílem je se naučit tyto metody znát a používat.

údajně usnadňují neuronové spoje (TOSEY, 2002, s. 111). Lze je použít na začátku kurzu, stejně jako na začátku jednotlivých vzdělávacích bloků, nebo i v jejich průběhu. Dva příklady jsou k nalezení v přílohách B.1 a B.2.

Další kategorií jsou aktivity, které po Belzově vzoru nazveme **impulsy** (BELZ, 2001). Belz tento pojem používá v souvislosti s „Impulsdidaktik“, jakousi impulsivní didaktikou, která znamená uvádění do pohybu samostatné učení. Jedná se tedy o druh aktivit, jejichž cílem je probudit zájem o téma, o obsahy vzdělávání. Tobias Voss (VOSS, 2004) nazývá obdobná cvičení jako „**interakční metaforu**“<sup>26</sup>, což ukazuje na skutečnost, že v těchto „hrách“ či „technikách“ (nemusí se jednat o hry se všemi formálními znaky her, často je tento druh technik jakýmsi experimentem, který je však „zaobalen“ do výzvy a zábavnosti) je třeba hledat více nebo méně skrytý význam související s tématem kurzu, případně s používanými metodami (aktivita může např. posloužit jako krátká demonstrace výhodnosti zkušenostního učení). Příklad impulsu a interakční metafory se nachází v příloze B.3 a B.4.

Nejen v interaktivních kurzech pro skupiny účastníků se lze setkat s herními metodami **seznamovacími**<sup>27</sup> a tzv. **ledolamkami** (ice-breakers). Cílem seznamovacích aktivit je, aby se účastníci kurzu znali mezi sebou jmény, případně o sobě věděli i něco více (např. ve spojitosti s tématem – jaké podobné kurzy již mají za sebou, co je sem přivádí, apod.). Ledolamky jsou metody založené především na fyzickém sblížení účastníků, nehodí se proto do všech typů kurzů. Jejich principem je pohyb a narušení tzv. osobní zóny. Pokud na ně účastníci přistoupí, obvykle se rychle překoná počáteční úzkost z kurzu. Tosey v souvislosti se seznamovacími aktivitami a ledolamkami uvádí pojem „check-in activities“ (TOSEY, 2002, s. 118), což značí, že tyto aktivity napomáhají účastníkům

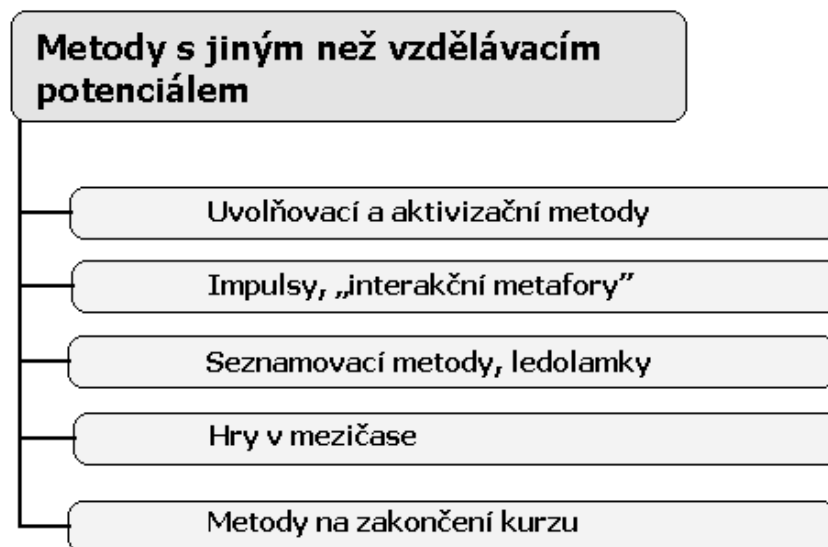
<sup>26</sup> I „závažnější“ vzdělávací hry lze v některém případě řadit mezi interakční metaforu, zde se však jedná pouze o jejich krátkou formu, která je vhodná právě na začátek kurzu nebo jeho bloků.

<sup>27</sup> Seznamovací herní metody je možné do jisté míry považovat i za metody vzdělávací, neboť jejich cílem je, aby účastníci měli znalost o jménech druhých.

hladce vstoupit do kurzu a „odříznout“ se od ostatních okolních záležitostí (tzv. přerámovat dosavadní aktivity). Příklady jsou v přílohách B.6 a B.7.

Dalším typem herních metod, které nejsou primárně vzdělávací, jsou **herní metody v mezičase** (např. mezi bloky kurzu, o přestávce), které mohou sledovat rozmanité cíle. Obvykle je hlavním cílem umožnit změnu aktivity, proto by tyto hry měly být pouhou nabídkou, kterou účastníci buď přijmou, nebo se rozhodnou nedělat nic. Spektrum her v mezičase se rozpíná od krátké sportovní hry (létající talíř, pétanque, stolní tenis, atd.), přes stolní deskové hry k hlavolamům, kvízům a dalším. Někteří autoři uvádějí, že taková nabídka aktivit pro volný čas na kurzu patří ke vhodné výbavě lektora (RABENSTEIN, REICHEL, THANHOFFER, 2004). Ukázka hlavolamu je v příloze B.8.

Své místo na některých kurzech vzdělávání dospělých mají i aktivity na **zakončení kurzu**. Jsou-li zmíněny v této „nevzdělávací“ podkapitole, zůstávají tak stranou aktivity reflektivní, evaluační a zaměřené na transfer naučeného do praxe. Jedná se zde tedy např. o herní metody ledolamkového typu, případně o zpětnovazební metody (k umožnění zpětné vazby mezi účastníky – takové metody už jsou však na hranici s metodami vzdělávacími, neboť se dozvídáme něco o sobě), případně se jedná i o metody k dalším cílům. Příklad se nachází v příloze B.9.



**Obrázek 7** Přehled herních metod ve vzdělávání dospělých používaných primárně k jiným než vzdělávacím účelům

Tento výčet typů herních metod jistě není vyčerpávající, jednotlivé typy se mohou i prolínat (např. do metod na zakončení kurzu mohou patřit aktivity typu ledolamka nebo energizer). Funkce těchto metod spočívá především ve **vytvoření příznivých, uvolněných podmínek pro učení**. Že se zároveň jedná o „hrátky“, na které nemusejí někteří účastníci (nebo celé skupiny) přistoupit, je zřejmé. Vhodnější jsou pro skupiny, které jsou na interaktivní způsob výuky zvyklé, avšak metody typu „impuls“ mohou dokázat přesvědčit i odmítavé účastníky o vhodnosti nasazených „hravých“ metod.

#### **4.4.2 Vzdělávací herní metody**

Druhou oblastí herních metod ve vzdělávání dospělých jsou metody určené především pro vzdělávání. V německy psané literatuře se lze setkat s pojmem „Lernspiel“ (např. WALLENWEIN, 2003), tedy hra pro učení. Na jedné straně je zde přítomno napětí a fascinace, na druhé straně získávání

znalostí a dovedností, změna postojů. Kromě problematiky transferu (5. kapitola této práce) je u vzdělávacích her další zásadní otázkou právě správná míra informací. Hra musí účastníkům jistě informace zprostředkovat, nesmí jimi ale být přesycena, jinak by nebyla hratelná. Musí poskytnout situace radosti a napětí, zároveň umožnit realizaci vzdělávacích cílů.

Často jsou mezi tento druh her řazeny dvě hlavní kategorie – „simulace“ a „hraní rolí“. Jejich vzájemný vztah je však složitější, než se zdá na první pohled. Některé zdroje uvádějí „simulace“ a „hraní rolí“ jako dvě odlišné kategorie na stejné úrovni (BELCOURT, WRIGHT, 1998; LIVEČKA, KUBÁLEK, 1978; MUŽÍK, 1998; TOSEY, 2002). Jinde je možné se setkat s tím, že „simulace“ je pojem nadřazený a „hraní rolí“ je chápáno jako jedna z možností simulace (KUBR, PROKOPENKO, 1996; GEISE, 1992). Stejně tak však existují i koncepce, ve kterých figuruje jako hierarchicky nadřazenější „hraní rolí“, přičemž „simulace“ jsou jedním z jeho projevů (SCHALLER, 2006; VALENTA, 2008). Jestli jsou rolové hry formou simulace nebo simulace formou rolových her, záleží na tom, které ze dvou kritérií získá větší váhu. Jedná se o dilema o upřednostnění **role** či **fikce**. Obě kritéria jsou prvky, které ke hře patří, zároveň jsou téměř neoddělitelné jeden od druhého (viz kapitola 1.2.3). Pokud se rozhodneme považovat za důležitější roli, stanou se rolové hry nadřazeným pojmem a simulace budou jejich typem, vyzdvihneme-li fikci, bude tomu naopak.

Pro další dělení se přidržíme teorie dramatické výchovy, oboru, který má s klasifikací herních metod velké zkušenosti. Josef Valenta (VALENTA, J., 2008) hovoří o kritériu **hloubky** (druhu) **proměny hráče v jinou skutečnost** (míru fikce). Hru v roli podle tohoto klíče dělí na rovinu simulace, alterace a charakterizace.

**Simulace** představuje autentické jednání účastníka ve fiktivním (simulovaném) prostředí. Hráč hraje sám sebe v definované nereálné situaci. Milan Valenta udává, že je simulace vhodná pro autoexploraci a



sebereflexi účastníků i celých účastnických skupin – „zjišťují vlastní reagování a chování na určité (...) situace“ (VALENTA, M., 2007, s. 48). Tento princip je využíván i v sociálně psychologickém výcviku.

**Alterace** jde již o krok dále k nereálnosti – účastník zde přejímá roli, se kterou nemá vlastní zkušenost, která mu obvykle nenáleží. Jedná se např. o funkci prodavačky, o roli otce, apod. Jedná nikoli za sebe, ale za jinou roli. Ta je definována volně, čímž se úroveň alterace liší od charakterizace. Prostředí a podmínky mohou být v alteraci simulované i reálné.

**Charakterizace** je nejhlubší úrovní vstupu do role, která bývá připisována již skutečným hercům. Jejím specifikem je snaha o postihnutí i drobných rysů hrané postavy (již ne pouze „prodavačka“, nýbrž „třiapadesátiletá prodavačka ve vesnické prodejně, upovídaná, spokojená, mající potíže s levým kolenem, vášnivá chovatelka holubů, dcera je neúspěšná modelka“, atd.). Tento druh vstupu do role nebývá ve vzdělávání dospělých běžný, vyskytuje se však např. v rámci některého typu firemního divadla.<sup>28</sup>

Kromě her v roli (které lze v pojetí Rogera Cailloise považovat za hry mimetické, předstíravé – viz kapitola 2.1) se mohou ve vzdělávání dospělých objevit i hry jiných druhů (nejspíše agonální, např. varianty her „lodě“ či „bingo“ v jazykovém vzdělávání, příp. pro zábavné opakování znalostí z jakékoli oblasti), které zde nebudou však podrobněji zkoumány.<sup>29</sup> Vycházíme, i s vědomím jistého zjednodušení, z premisy, že **větší část vzdělávacích herních metod představují hry v roli.** (Prvek role může být navíc přítomen i jiným typům her, jako jsou agonální

---

<sup>28</sup> V posledních letech si do podnikového vzdělávání našlo cestu i tzv. Firemní divadlo (business theatre, Unternehmenstheater). Podle zadaného vzdělávacího cíle se inscenují problémy firmy. Samotné „divadelní“ představení je hráno buď zaměstnanci firmy, nebo ho před jejich zraky sehraji profesionální herci. Existují následující formy firemního divadla:

- přejmou se hotová představení k určitému tématu (např. od známých dramatiků)
- zjištěné problémy podniku zinscenují profesionální herci
- interaktivní divadlo fórum, během kterého mohou diváci-zaměstnanci vstupovat do jednání herců (BLÖTZ, 2003; BEARD, WILSON, 2004).

<sup>29</sup> Množství takovýchto her s důrazem na fixaci vědomostí popisuje např. WALLENWEIN, 2003.

sportovní aktivity, případně i vertiginální hry, kdy „hráč“ např. slaňuje se skály v rámci dané „legendy“, přijal tedy roli zadanou touto fikcí.<sup>30)</sup>

Simulační hry, které jsou tedy typem hry v roli, si pro svou širokou škálu zaslouhují, aby jim byla věnována další část textu.

Již zmiňovaní autoři Kubr a Prokopenko (KUBR, PROKOPENKO, 1996, s. 299-309) rozdělují „techniky simulace“ na následující<sup>31)</sup>:

- hraní rolí (podle výše uvedeného dělení je hraní rolí pojem nadřazený všem zde následujícím),
- simulační hry (podle bližšího vysvětlení je lze chápat jako úroveň alterace se simulovaným prostředím),
- simulace založené na skutečnosti (modelováno je buď prostředí, což odpovídá simulaci, nebo je modelována role, což odpovídá alteraci se skutečným prostředím),
- simulace používající technologii (tato kategorie není odlišením od ostatních typů, jen je zvýrazněno použití informačních technologií, jako jsou videokamery, TV a podpůrné PC systémy),
- simulace prováděné mimo podnik (tak, jak jsou v textu „KUBR, PROKOPENKO, 1996, s. 308“ tyto simulace okomentovány, jedná se o metodu Outdoor management training – srov. JEDLIČKOVÁ, 2004; SVATOŠ, LEBEDA, 2005).

Toto dělení je, kromě toho, že je na něj možné aplikovat rozdělení Josefa Valenty, zajímavé i z důvodu, že v posledním bodě zmiňuje jako druh simulací metodu outdoor tréninku. Jako variantu simulačních her vidí outdoorový trénink i Paul Tosey (TOSEY, 2002, s. 114; mluví o tzv. „outward-bound training“). Zážitek zde není simulován, ale je opravdový, jen jeho podstata je metaforická. Účastníci jsou mimo učebnu, často

---

<sup>30)</sup> Je třeba odlišit legendu, která pouze stimuluje účastníky, aby se hry účastnili, a legendu, která je základem pro přijetí odpovídajících rolí.

<sup>31)</sup> Na toto dělení (KUBR, PROKOPENKO, 1996) bude v závorkách nahlédnuto skrze výše popsání dělení Valentovo (VALENTA, J., 2008).

v přírodním prostředí a absolvují dobrodružné programy jako slaňování, orientační běh, „přežití“, které jsou zdrojem učení (TOSEY, 2002). (Ne všechny programy outdoorových tréninků je možné zahrnout pouze do hry v roli, tvoří však jejich velkou část. Jiným druhem her jsou zde sportovní a „závratňové“ hry, tedy agón a vertigo.) Aby tyto aktivity měly vzdělávací dopad, je třeba provést jejich kvalitní rozbor.

Pro pochopení fungování metod outdoorového tréninku (a her vůbec) pomůže následující úryvek: **„Co tedy hru spojuje s normálním životem? Hlavně emoce, procesy a interakce, ke kterým v průběhu hry dochází. Ty jsou totiž skutečné, tedy identické s těmi, které účastníci prožívají při situacích ne-herního charakteru. Hra poskytuje umělé prostředí; ovšem děje, které v něm nastanou, přinášejí reálné a často také trvalé účinky. Čím silnější je ‚herní skutečnost‘, tím silnější je dopad na účastníky.“** (FRANC, ZOUNKOVÁ, MARTIN, 2007, s. 66, zvýraznění J.F.)

K vyjasnění pojmů, které bývají užívány spolu se „simulačními hrami“ (např. ekonomické, plánovací hry – LIVEČKA, KUBÁLEK, 1978), bude využit zdroj od Ulricha Blötze (BLÖTZ, 2003). Z něj vyplývá, že **simulace** je pojem nadřazený metodě zvané „**plánovací hra**“ (německy Planspiel, angl. planning game, příp. gaming simulation). U „čistých“ simulací jde především o umožnění vizualizace, slyšení a měření těžko přístupných jevů skrze simulaci procesů (např. letové nebo řídicí **simulátory**). V plánovacích hrách nestojí v popředí ono zobrazování, nýbrž zkušenost z jednání, a to jednání plánovacího. „Plánovací hry se kromě svého původu ve vojenských strategických hrách uplatnily hlavně v dalším vzdělávání manažerů“ (BLÖTZ, 2003, s. 13), aby umožnily zkoušení ekonomických souvislostí na dynamickém modelu. Plánovací hry lze tedy podle simulované oblasti plánování dělit na **politické** (čistě politické, vojenské, environmentální; např. ERLE, 1997), **podnikové**

(ekonomické, manažerské, angl. business games, management games), případně další.

Celkově lze simulace rozdělit na „čisté simulace“, plánovací hry, metody outdoorového tréninku a neplánovací modelové situace<sup>32</sup> (dělení je představeno na str. 53).

Rozsah práce neumožňuje více se zabývat jednotlivými typy.<sup>33</sup> Je nutno dodat, že při studiu odborné literatury se složitost klasifikace a hledání kritérií pro klasifikaci potvrzuje.

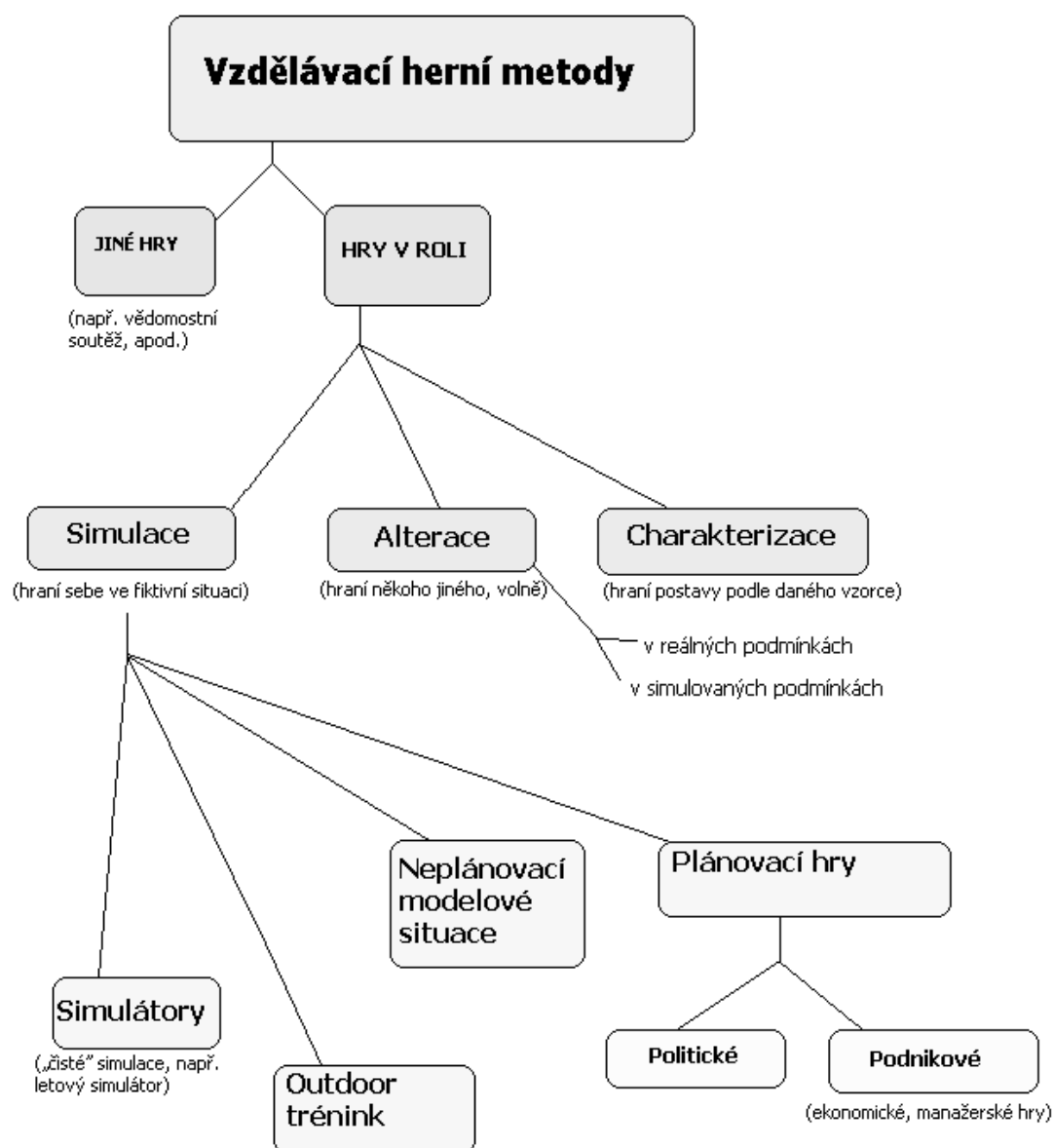
Kapitolu pokoušející se o klasifikaci herních metod ve vzdělávání dospělých shrnuje schéma na následující straně (kombinující dělení podle zdrojů VALENTA, 2008; BLÖTZ, 2003; TOSEY, 2002; KUBR, PROKOPENKO, 1996), které je pouze jednou z možností, jak lze na dělení těchto metod nahlížet. Jedná se o klasifikaci, která si neklade nárok na úplnost a pro svou složitost ani neočekává přijetí praxí (v běžné terminologii zážitkového vzdělávání se objevují spíše typy her jak je popisuje např. NEUMAN, viz s. 26 této práce). Přínosem však může být příspěvek k systematizaci pojmů z této oblasti.

---

<sup>32</sup> Právě neplánovací modelové situace jsou spolu s alterací oblastí, která bývá často míněna pod pojmem „hraní rolí“.

<sup>33</sup> Pro složitost vzdělávacích her jsme ustoupili od uvádění příkladů v přílohách, jak tomu bylo u nevzdělávacích her.

Navíc dalším specifickým místem pro hru ve vzdělávání dospělých představuje **lektorovo jednání v herní roli**. Může se jednat o *začátek* herní aktivity, kdy je třeba účastníky motivovat (správně řečeno stimulovat) k aktivitě v následující aktivitě, nebo o *nastolení výcvikové situace*, kdy lektor hraje např. extrémně nepříjemného klienta, aby si účastník mohl vyzkoušet jednání s problematickým zákazníkem. Jana Haková (HAKOVÁ, 2007) ve svém článku s názvem „Berličky pro neherce“ nabízí pro takové situace návody, jak s lehkostí ztvárnit postavu, co je k tomu zapotřebí a na co bychom neměli zapomenout (jedná se především o znalost typických rysů chování představované postavy, o alespoň improvizované rekvizity a kostýmy, gestikulaci a nalezení vzoru, podle kterého si určitý „typ“ dokážeme lépe představit).



**Obrázek 8** Jedno z možných dělení vzdělávacích herních metod ve vzdělávání dospělých  
(volně podle BLÖTZ, 2003; KUBR, PROKOPENKO, 1996; TOSEY, 2002; VALENTA, J., 2008)

## 5 VEDENÍ ROZBORU HERNÍCH AKTIVIT

Cílem této kapitoly je poskytnout zázemí pro uvažování o vedení rozborů na půdě vzdělávání dospělých a nabídnout praktická doporučení. Neboť **„samotná hra bez následující reflexe, je málo účinná“** (HERMOCHOVÁ, 2004, s.18, zvýrazněno v originále).

„Problematika transferu je nejzávažnější otázkou pro účinnost zkušenostního učení“ (REINERS, 1993, s. 13). Vedení rozborů usnadňuje transfer.

Jako jakákoli jiná dovednost je i vedení rozboru velmi komplexní záležitost, kterou je třeba cvičit hlavně prakticky. Solidní teoretický základ však napomáhá hlubšímu porozumění celému tomuto jevu, proto se bude tato kapitola věnovat jak teoretickým modelům, tak i doporučením z praxe (jak jinak, než reflektované praxe).

### 5.1 Co je to rozbor aktivity

Cílem následující podkapitoly je přiblížení se k významu pojmů, které bývají v souvislosti s reflektováním aktivit nejčastěji užívány. Bude nastíněno několik způsobů dělení reflexe do různých úrovní. Ukáže se, mimo jiné, kde je na kurzu a vůbec v didaktickém uvažování pro reflexi místo. Bude poukázáno i na to, co by se během reflexe odehrávat nemělo.

### 5.1.1 Vymezení pojmů

V literatuře se lze setkat s mnoha pojmy označujícími více či méně podobné koncepty rozborů aktivit. Následující řádky jsou exkurzem do odborné literatury české, anglické a německé.<sup>34</sup>

Jan Neuman (NEUMAN, 2000) preferuje pojem **reflexe**. S reflexí se setkáme i v oblasti Pedagogiky osobnostně-sociálního rozvoje (např. VALENTA, J., 2006) a Kritického myšlení. Vladimír Svatoš (SVATOŠ, LEBEDA, 2005; SVATOŠ, 2006, s. 66) hovoří o **skupinovém rozboru**. Eva Reitmayerová a Věra Broumová (REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007) přicházejí s pojmem **cílená zpětná vazba**.

Anglickojazyčné zdroje mají pro rozborů také několik různých pojmenování. Roger Greenaway (např. GREENAWAY, 2006a) nejčastěji inklinuje k **review** či **reviewing** (tento pojem poukazuje ke „znovunazření“ – re-view). Pánové John Luckner a Reldan Nadler (LUCKNER, NADLER, 1997) užívají pojem **processing** (zpracovávání). Colin Beard a John Wilson (BEARD, WILSON, 2004) zůstávají u **reflection**, Karl Rohnke a Steve Butler (ROHNKE, BUTLER, 1995) hovoří o **debrief** nebo **debriefing** (setkání ke zhodnocení akce).

V oblasti německojazyčné literatury se kromě výše zmiňovaných anglických termínů velmi často užívají pojmy **Auswertung** (česky vyhodnocení), **Reflektieren** nebo **Reflexion** (např. REINERS, 1993; SENNINGER, 2000), **Rückmeldung** (česky zpětná vazba), **Transfer**<sup>35</sup> (např. RABENSTEIN, REICHEL, THANHOFFER, 2004), **Nachbesprechung** (popovídání po aktivitě) nebo také **Nachbereitung**.

Pro ozřejmění toho, o co v této kapitole, v jejímž názvu jsou použita slova „rozbor herních aktivit“, půjde, vypomůže definice od Vladimíra Svatoše:

---

<sup>34</sup> Citované zdroje jsou náhodně vybrané, domníváme se však, že spektrum pojmů vázících se k rozboru vystihují reprezentativně.

<sup>35</sup> Transfer je pojem komplikovanější, zde jím chápeme fázi rozboru zaměřenou na přenos získaných znalostí a dovedností do každodenního života účastníků – více viz subkapitola 5.3.

„Slovem **rozbor** budeme označovat společné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“ (SVATOŠ, LEBEDA, 2005, s. 41, zvýrazněno v originále)

(Za povšimnutí stojí pojmy „prožitek“ a „zkušenost“. V souladu s definicemi v časopise pro zážitkovou pedagogiku Gymnasion (JIRÁSEK, 2003, s. 14) jsou zde tyto pojmy použity tak, že prožitek je „okamžik přítomné aktivity“, zážitek je prožitek uplynulý do minulosti a zkušenost chápeme jako „trvalou podobu prožité události, kterou můžeme uplatnit i v jiných situacích.“)

V textu této kapitoly se bude vyskytovat kromě „rozboru“ nejčastěji i „reflexe“, místy i další z výše vyjmenovaných pojmů (to například v případě citování autorů, kteří rozbor označují jiným slovem).

Roger Greenaway pro usnadnění orientace a získání nadhledu nad změtí pojmů poskytuje následující rovnici:

„reviewing = debriefing = processing = reflection“ (GREENAWAY, 2006a).

Na konec jen malé, nicméně významné zamyšlení: reflexi je možno chápat jako individuální činnost na straně učícího se člověka, stejně jako činnost lektora (např. pokládání otázek), což je ve skutečnosti podpora, usnadňování neboli facilitace reflexe u účastníků. Facilitativní jednání lektora bude blíže rozebráno v kapitole 5.5.



### 5.1.2 Místo rozboru na kurzu

Ve který okamžik je na kurzu<sup>36</sup> vhodné zařadit rozbor neboli reflexi? Reflexi na kurzu je možné podle délky reflektovaného období realizovat v několika podobách – **reflexe aktivity** (říkejme jí **mikroreflexe**), **reflexe dne (mezoreflexe)**, **reflexe kurzu (makroreflexe)** – **v průběhu kurzu a závěrečná**.

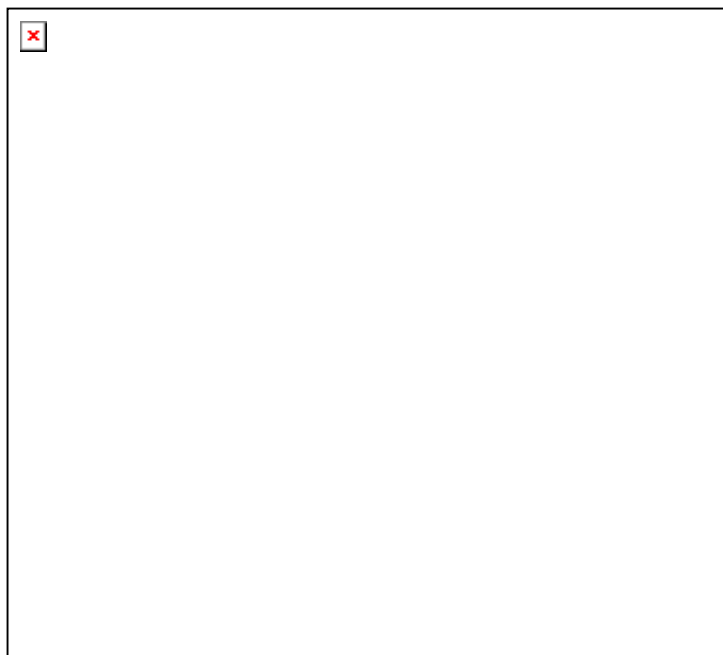
Co se týče zařazení mikroreflexe, bude zde čerpáno z pedagogického systému Osobnostní a sociální výchovy<sup>37</sup> (dále jen OSV). Zabývá se sice výchovou dětí a mládeže, některé didaktické principy lze však s úspěchem aplikovat i na vzdělávání dospělých, jak se autorovi této práce již osvědčilo. Neboť, jak uvádí Josie Gregory, pro modely učení (v tomto případě zkušenostní učení) je dělení na pedagogiku a andragogiku neopodstatněné (GREGORY, 2002, s. 81).

Mezi takto přenositelné „know-how“ z OSV patří mimo jiné i **didaktický cyklus C-M-I-A-R-E** (SRB a kol., 2007, s. 18–20). Velká písmena označují postup lektora. Zcela na začátku plánování jakéhokoli vzdělávání stojí otázka **Cílů**. Podle cíle zvolíme **Metodu**, která účastníkům pomůže cíl naplnit. Dále zadáváme **Instrukci**. Během **Akce** účastníků vše dobře pozorujeme, abychom dokázali cíleně vést **Reflexi**. Při fázi **Evaluace** zjišťujeme míru naplnění vzdělávacího cíle.

---

<sup>36</sup> Řeč je zde především o kurzech, jejichž jednotkou je „aktivita“, tedy nejčastěji „hra“, nikoli o kurzech s převahou transmisivní výuky.

<sup>37</sup> Osobnostní a sociální výchova je jedním z tzv. průřezových témat, která jsou přítomna v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZŠ i pro gymnázia. Metodicky čerpá mimo jiné ze sociálně psychologického výcviku, dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky, tedy ze zdrojů, které jsou hojně využívány i ve vzdělávání dospělých, ač třeba pod jinými jmény (jako např. zkušenostní učení, inscenační metoda, outdoor management trénink atd.). Pro více informací o OSV viz VALENTA, J., 2006, nebo [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz).



**Obrázek 9** Reflexe v didaktickém cyklu **C-M-I-A-R-E** (volně podle SRB a kol., 2007)

Všechny didaktické kategorie zde nebudou blíže charakterizovány. Pro potřeby této práce si stačí uvědomit, že se jedná o cyklus. Reflexe tedy následuje po akci. „Akci“ často na kurzu interaktivní povahy chápeme právě aktivity s prvky hry, cvičení, techniky. Aktivita je jednotkou kurzu. (Slovo aktivita by v ideálním případě mělo vyjadřovat jak výukovou metodu, tak i činnost účastníků. Právě herní aktivity vysokou účastnickou aktivizaci umožňují.)

Existují situace, kdy je vhodné z lektorské pozice do průběhu aktivity zasáhnout, případně zastavit měření času, a dát skupině chvíli na rozmyšlenou. Otázky typu „Co se teď ve vaší skupině děje?“, „Jakým způsobem je vaše skupina organizována?“, „Jak si vedete s ohledem na cíl?“ „Co by vám pomohlo zrychlit jednotlivé úkoly?“ „Jak jste spokojeni s tím, jak si teď vedete?“ mohou účastníkům pomoci se emočně distancovat od problému a najít efektivnější způsoby dosahování cíle.

Kromě reflexe navazující na aktivitu více či méně bezprostředně, má své místo na kurzu i **mezo-reflexe**, tedy reflexe jednoho dne. Je možné zařadit reflexi celého dne buď ještě ten samý den večer, nebo

druhého dne ráno. Doporučujeme se rozhodnout pro jednu z těchto variant a nepřetížit účastníky neustálým „reflektováním“.

**Reflexe jako zakončení dne** může na dlouhodobých pobytových kurzech fungovat jako příjemný skupinový rituál, zaměřený spíše na sdílení zážitků (v praxi se vžil anglický pojem „sharing“) ze dne, nežli na rozvoj znalostí či dovedností. Díky večerní atmosféře (kterou je možno podtrhnout například svíčkami) a čerstvosti zážitků jsou účastníci otevřenější.

Některé zážitky, například psychicky náročnější programy, je naopak lepší nechat přes noc „uležet“. **Ranní „kolečko“**<sup>38</sup> je specifickým místem pro reflexi. Jedná se o setkání všech účastníků a sdílení pocitů a potřeb, které nepřesahuje do dalších fází reflexe (cílem je zde podobně jako u večerních reflexí sdílení, nikoli rozvoj). Obsahem dobrovolného sdílení mohou být věci jako sny, pocity ze skupiny, stejně jako potřeba teplé vody nebo nechut' se účastnit dalšího programu. Pro všechna tato vyjádření je na některých typech kurzů vhodné dát prostor. Na „kolečko“ pak může navázat fáze **rekapitulace předchozího dne**, připomenutí jednotlivých aktivit a vyzdvižení nejzajímavějších okamžiků. Poté je již snazší se pokusit z účastníků „vytáhnout“ doporučení pro jejich další praxi. (Postupům a fázím reflexe se věnuje podrobněji podkapitola 5.3.)

Reflexe dne je rovněž vhodnou příležitostí pro účastníky, aby zhodnotili program podle toho, jak se jim líbil. V instruktorské hantýrce se vžilo označení **„hitace“**.<sup>39</sup> Číselné ohodnocení jednotlivých aktivit umožňuje následné statistické a grafické zpracování „úspěšnosti“ programu (odráží vlastně pouze oblíbenost u účastníků, prvek didaktické efektivity není zahrnut). Není od věci zadat do „hitací“ volnou kolonku pro vysvětlení, pokud např. účastník hodnotí hru výjimečně negativně.

---

<sup>38</sup> Ranní „kolečko“ je inspirováno komunitním kruhem u terapeutických setkání. Využívá se u vícedenních kurzů, zvláště pobytových, kde je mimo jiné cílem i seznámení a sblížení účastníků.

<sup>39</sup> Pro ukázkou hitace viz Příloha C.

**Makroreflexe** má za cíl ohlédnout se za kurzem a zhodnotit ho podle různých kritérií. Lze odlišit makroreflexi průběžnou a závěrečnou. Průběžná makroreflexe může například proběhnout formou evaluačního setkání účastníků a lektorů v polovině kurzu.

Složkami závěrečné reflexe je např. rekapitulace programu kurzu (promítáním fotografií, zveřejněním výsledků hitací ze všech dní kurzu, řízenou vizualizací, nebo jinými technikami – viz Příloha E.), zhodnocení, do jaké míry kurz naplnil očekávání účastníků, bilance osobního rozvoje účastníků, evaluace lektorů. Dále pak poskytnutí prostoru pro zpětnou vazbu mezi účastníky.

U pobytových kurzů bývá makroreflexe součástí celého závěrečného bloku, spolu se skupinovým fotografováním, úklidem a přípravou na odjezd. Zvláště pokud se na kurzu vytvořila příjemná atmosféra a účastníkům se nechce domů, je třeba je na odjezd a na návrat do jejich každodennosti připravit. Nápomocné nám v tom jsou aktivity typu „go home“ (srov. VALENTA, J., 2000, s. 43). Může se jednat pouze o položenou otázku „Co z toho, co jsem se zde na kurzu naučil použiji? Kde?“, na kterou odpoví všichni účastníci, nebo i sofistikovanější techniky. Závěrečné fázi kurzu se vyplatí věnovat přinejmenším stejnou pozornost jako jeho začátku.

Dělení reflexe podle délky časového úseku		
Mikroreflexe	Mezoreflexe	Makroreflexe
rozbor aktivity, podle cyklu C-M-I-A-R-E	rozbor dne, večerní či ranní forma	rozbor kurzu, forma průběžná a závěrečná

**Obrázek 10** Dělení reflexe podle délky časového úseku

### 5.1.3 Úrovně rozboru

Na *úroveň* rozboru se lze podívat z několika úhlů. (Zcela stranou zde zůstane *úroveň* ve smyslu stupně kvality rozboru.)

Je možno ji chápat například jako *velikost reflektovaného časového úseku* kurzu – takovéto dělení je nastíněno na několika předchozích stránkách.

O úrovních reflexe z hlediska „*hloubky*“ rozboru bude hlouběji pojednáno v kapitole 5.3 v modelech reflexe (úroveň jako např. historie aktivity, hodnocení, plán změn).

Další možnost nahlížení na úrovně rozboru, která zde bude nyní blíže představena, nabízí Heiko Steffens (STEFFENS, 1992). Rozděluje evaluaci (kterou lze v jistém smyslu chápat jako složku reflexe – evaluační činnost může a nemusí být součástí reflexe, zde na ni bude nahlíženo jako na její součást) na **mikroevaluaci**, **mezevaluaci**, a **makroevaluaci**. Nejedná se jako ve zmiňovaném modelu mikro-, mezo- a makroreflexe o rozdíly v délce hodnoceného úseku, nýbrž kritériem pro odlišení je hledisko *hodnocení aktivity účastníkem* (mikro), *lektorem* (mezo) nebo *výzkumnou metodou* (makro).

**Mikroevaluaci** definuje jako hodnocení vlastního jednání účastníkem během samotné aktivity. To se týká například simulací rozhodování, kde je účastník nucen analyzovat situaci (odhadnout podmínky a následky) a dojít k rozhodnutí. Tyto soudy bývají značně subjektivní, ovlivněné osobnostními charakteristikami účastníka (případně i předepsanou rolí). Této úrovni evaluace odpovídá druh reflexe pojmenovaný Donaldem Schonem (SCHON in BEARD, WILSON, 2004, s. 197) jako „reflection-in-action (vymezený oproti „reflection-on-action“, která odpovídá Steffenově „mezevaluaci“), což je spontánní reflexe účastníka.

Pod pojmem **mezevaluace** vidí potom funkci lektora, jeho činnost během vyhodnocovací diskuse, ve které dává prostor účastníkům, aby verbalizovali své zážitky, analyzovali je a pokusili se najít souvislosti

s reálnými situacemi. Mezevaluace je tedy velmi blízká reflexi, jak je chápána v této práci. (Při vůli k opravdové přesnosti by bylo možné mezevaluaci dále dělit podle délky hodnoceného úseku na mikromezo-, mezomezo- a makromezevaluaci, čímž by bylo dosaženo skloubení dvou kritérií dělení, spolu s tím ale také nepřehlednosti.)

Pro fázi mezevaluace je žádoucí, aby se účastníci dokázali povznést nad svou roli v aktivitě (např. oprostít se od simulovaného konfliktu s kolegou) a získat tak kritický odstup od předchozího dění. Tím je umožněno rozumové zpracování zážitku, na které lze navázat představením souvisejících teoretických koncepcí (např. některá z teorií interpersonálního konfliktu).

Jako nejvyšší úroveň evaluace aktivity pak nastupují vědecké metody na výzkum didaktických metod. Heiko Steffens tuto úroveň nazývá **makroevaluací**. Ta by měla používané metody, techniky, v nejkonkrétnější podobě jednotlivé aktivity, podrobit kritické analýze a snažit se objektivně změřit jejich účinnost na učení. Kromě účinnosti by předmětem makroevaluace mohla být i četnost používání konkrétní aktivity ve vzdělávacích institucích a zjišťování faktorů, které ovlivňují její použití.

Makroevaluaci rozvíjí Wolfgang Geise (GEISE, 1992), který toto empirické zkoumání metody doplňuje o tzv. **responsivní evaluaci**. Tento pojem lze v daném kontextu vyložit jako kvalitativní zkoumání metody, zvláště dotazováním samotných účastníků. Cílem responsivní evaluace je získat impulsy pro zlepšení výukové metody a to hlavně z pohledu přiblížení potřebám účastníků. Bádání tohoto druhu je velmi cenné, zvláště pokud se např. nová simulační hra vyvinula pro zcela konkrétní okruh klientů (např. hotelový personál) a je třeba pilotní verzi před širším použitím zdokonalit.

„Skutečnost, že je na poli akčních metod učení pozoruhodný nedostatek empirických poznatků, poukazuje na to, jak je systematický

výzkum v této významné oblasti vzdělávání potřeba.”(STEFFENS, 1992, s. 174)

<b>Mikroevaluace</b>	hodnotící a rozhodovací procesy účastníka v průběhu aktivity, reflection-in-action
<b>Mezoevaluace</b>	vedení rozboru lektorem po skončení aktivity, reflection-on-action
<b>Makroevaluace</b>	metodologické postupy na výzkum samotné didaktické metody (efektivita, četnost použití, atd.)

**Obrázek 11 Úrovně evaluace aktivních metod učení** (upraveno podle STEFFENS, 1992, s. 173)

Navráťme se zpět k významu dvojsloví *úroveň rozboru*.

Jakub Švec v návaznosti na Jana Neumana (NEUMAN, 2000, s. 39) popisuje tři následující úrovně, na které je možné reflexi zaměřit:

- **„Na konkrétního jedince, účastníka výcviku:** na jeho pocity, zážitky, postoje, vztahy, hodnoty. Na jeho chování během akce, na strategie tohoto chování. Na rozbor jeho předešlé zkušenosti i na přínos zkušenosti nově vznikající (včetně přínosu pro reálný život a přenosu nových poznatků do něj). Na jeho vztahy a chování k ostatním členům skupiny.
- **Na skupinu jako celek:** na situace, do nichž se skupina při řešení problémů (úkolů) dostala. Na skupinové strategie, jež byly užity na cestě k cíli (včetně jejich efektivity a důsledků). Na vztahy ve skupině a jejich kvalitu, na skupinovou dynamiku. Na emoce a zkušenosti, jež vyplynuly ze skupinové interakce. Na role jednotlivých členů skupiny. Na

celkové klima a atmosféru v rámci skupiny a na její proměny. A v neposlední řadě také na to, co si lze „odnést“ do světa „mimo“.

- **Na proces, který se odehrál:** na popis jevů, fakt a jejich vzájemnou strukturu. Na příčiny, efekty a účely různých dějů, k nimž došlo, na jejich vzájemné vztahy, na jejich podstatu a kvalitu. Lze zkoumat jejich vývoj, zabývat se jejich přenosem (transferem) či aplikací i v jiných oblastech, mimo „učební“ (tréninkový či výcvikový) „rámec.“ (ŠVEC, 2002, s. 56)

Kterou z těchto oblastí budeme při vedení rozboru akcentovat, záleží do jisté míry na zadavateli kurzu, ve které rovině je hlavní cíl – zda je cílem rozvoj jednotlivců v určité dovednosti, seznámení skupiny, nebo rozvoj skupiny v týmu.<sup>40</sup>

Zadaný cíl není jediným kritériem, dalším důležitým bodem pro zaměření reflexe je vývojová fáze skupiny, která se na kurzu sešla. **Vývojové fáze skupiny** podle B.W. Tuckmana a A.C. Jensena (TUCKMAN, JENSEN, 1977, in VÝROST, SLAMĚNÍK, 1997, s. 371) jsou: formování skupiny, bouření, normování, optimální výkon, ukončení. Pro jednotlivé fáze skupiny lze doporučit i odpovídající druh lektorské intervence a zaměření v programu, tedy i v reflexi. Podle modelu **Tematicky zaměřené interakce**<sup>41</sup> je žádoucí postupovat od pólu „já“ přes „my“ k „tématu“ neboli úkolu skupiny, který se dá chápat i jako vzdělávací cíle kurzu. Z dlouhodobého hlediska se lektorům doporučuje udržovat „dynamickou rovnováhu“ mezi všemi těmito třemi složkami a věnovat jim pozornost.

---

<sup>40</sup> Rozdíl mezi pracovní skupinou a týmem zde chápeme tak, že tým představuje kvalitativně nejvyšší formu pracovní skupiny. Každý tým je skupina, neplatí to však naopak. Tým je v rámci svého úkolu autonomní, členové jsou si rovni a jejich výkon je na všech závislý.

<sup>41</sup> Pro více informací viz např. LANGMAACK, BRAUNE-KRICKAU, 2000, nebo LÖHMER, STANDHARDT, 1992, nebo BELZ, 2001; viz Příloha D.



V případě orientace na jednotlivce je učení zaměřeno na sebereflexi, na jeho prožívání a chování, uvědomění si jevů, ke kterým během aktivity u něj dochází.

Při snaze o reflexi dění ve skupině se dostávají na povrch principy fungování skupin, při reflexi procesů může učení spočívat například v zobecnění pravidel pro řešení problému.

Zvláštním případem jsou skupiny, které se věnují reflexi pro ni samu, například na kurzech lektorských dovedností. Kromě všech výše zmiňovaných oblastí se na takovém kurzu přidává cosi, co by se dalo nazvat „metareflexí“, neboli reflexe reflexe. Konkrétněji vyjádřeno: účastníci spolu s lektorem reflektují i metody a techniky reflexe, které si vyzkoušeli.

#### **5.1.4 Co nepatří do rozboru**

Aby představa o tom, co se za rozbořem herních aktivit skrývá, byla ještě plastičtější, bude zde vymezen i negativně. Co by se tedy v dobrém rozboru rozhodně objevit nemělo? (Následující výčet je inspirován těmito zdroji: SVATOŠ, LEBEDA, 2005; KROUWEL, GOODWILL, 1994; NAAR, SLEJŠKOVÁ, SLEJŠKA, 2003.)

- Nevyžádané hodnocení skupiny lektorem
- Diskuse instruktorů, kteří si vyjasňují svoje názory o programu
- Individuální ani skupinová terapie<sup>42</sup>
- Přednáška, o čem program měl být
- Omlouvání za nedostatky v organizaci programu
- Reflexe není místo na přednášku o tom, jak kvalitní byl program a že to účastníci nepochopili
- Kritika nebo zlehčování názorů a myšlenek účastníků
- Vnášení nápadů instruktora nebo dokonce slovní boj s účastníky

---

<sup>42</sup> Literatura k tématu psychické bezpečnosti na kurzu: HYŤHA, 2007; POKORNÝ, 2007.

- Evidentní vedení sugestivními otázkami k instruktorem zvolenému cíli

Zásadním pravidlem je, že facilitující lektor je expertem na postup v rozboru, nikoli na obsahy – to je prostor otevřený především účastníkům. Detailněji se vztahu účastníka a lektora věnuje kapitola 5.5.

## 5.2 Důvody pro vedení rozborů

Na kurzu interakční povahy se lektorovi může snadno stát, že se účastníci zeptají, na co že jsou dobré „ty opakující se diskuse po hrách“. Tato kapitola představuje pokus na tuto otázku odpovědět.

Herní aktivity a cvičení jsou ve vzdělávání dospělých hojně užívané metody. Nestačí však tyto metody znát. Aby z herní aktivity skutečně vzešel očekávaný výstup, je dovednost vedení reflektujícího rozboru přímo klíčová. Bez reflexe se můžeme u hry dobře pobavit, naučíme se však jen málo, nebo vůbec nic. Annette Reiners tvrdí, že aktivita bez vyhodnocení není úplně bezcenná, není ale využít její potenciál, který spočívá právě v nabídnutí prostoru pro kognitivní zpracování vlastního chování (REINERS, 1993, s. 61).

Siebert popisuje tzv. **vanový efekt**: „Ve vaně (= na kurzu, během aktivity) se člověk ‚zahřeje‘. Následně (= doma) znovu ‚vychladne‘: změny v chování účastníků jsou po kurzu často neznatelné.“ (SIEBERT in SCHALLER, 2006, s. 145)

Abychom mohli účastníky z „vany“ vyndat co nejšetrněji a efektivně vzhledem k jejich cílům, je zcela nezbytné naplánovat kromě samotné aktivity i způsob jejího vyhodnocení. Plánování reflexe se bude hlouběji věnovat kapitola 5.4.

Dopodrobna se zdůvodněním nutnosti reflexe (nejen) herních aktivit zabýval Roger Greenaway (GREENAWAY, 2006a). Na otázku „Proč?“ odpovídá zhruba následovně:

1. **Navýšíme hodnotu zážitku**

Hodnota zážitku velmi záleží na způsobu, jakým byl zpracován, tedy zreflektován. Reflexe je možnost, jak zážitku dodat hodnotu a význam, ať už byl „silný“ nebo „slabý“, „negativní“ nebo „pozitivní“.

2. **Nenecháme účastníky ustrnout**

Pokud jednotlivci i skupiny nereflektují svou činnost, mohou snadno zůstat stát na jednom stupni vývoje. Reflektování aktivit napomáhá k posunu z místa a umožňuje, aby se cyklus učení a rozvoje znovu „roztočil“.<sup>43</sup>

3. **Dosáhneme cíle**

Reflektování pomáhá k vyjasnění, dosažení, kontrole i vychutnání si cíle.

4. **Rozšíříme perspektivu účastníků (i svoji)**

Lidé jsou často zvyklí uvažovat o věcech jen svým „běžným“ způsobem. Pokud se dokáží na zážitek podívat i z pozice někoho jiného a z „různých oken“ (tj. technik reflexe), podaří se jim uniknout ze zajetí svého zúženého uvažování a poučit se ze širší perspektivy.<sup>44</sup>

5. **Rozvíjíme schopnosti pozorovat a uvědomovat si**

Čím více nás zážitek vtáhne, tím složitější je pozorovat, co se doopravdy děje.<sup>45</sup> Reflektování posiluje u účastníků pozorování, vnímání a uvědomování, a to jak během aktivity, tak i po ní. Proces uvědomování, převádění do vědomí, pokud možno bezprostředně po aktivitě, je podle Karla Schwarze rozhodující prvek zkušenostního učení, a je nutný zvláště tehdy, může-li se účastníkům zdát styčná plocha mezi aktivitou a každodenním životem malá (SCHWARZ in REINERS, 1993, s. 11). Uvědomění napomáhá transferu.

6. **Prokážeme respekt k účastníkům**

Tím, že o aktivitách diskutujeme, dáváme účastníkům najevo, že nás zajímá, co prožívají. Ceníme si toho, co říkají a máme zájem na rozvoji každého z nich. Když se účastníci cítí respektováni a oceňováni jako individuality, budou se snáze učit.

7. **Umožňujeme sebevyjádření**

Někdy je složité o zážitcích hovořit. V takovém případě mohou lidem pomoci imaginativní a jiné postupy reflektování. Snáze si tak

<sup>43</sup> Pro cyklus zkušenostního učení viz 5.3.1.

<sup>44</sup> Autor používá výraz „tunnel vision“, což znamená cosi jako sundat si „klapky z očí“.

<sup>45</sup> Tento pocit „plynutí“ neboli tzv. „flow“ popisuje CSIKSZENTMIHALYI, 1996.

najdou způsob sebevyjádření skrze symboly, situaci (např. zahranou scénku), nebo výtvarné techniky.

8. **Využijeme úspěchu**

Obvykle se naše pozornost v reflexi zaměřuje na problémy. Vyplatí se však také řádně prodiskutovat úspěch skupiny. Nejenže si tak zážitek úspěchu (pro některé skupiny velmi vzácný – je pro ně důležité si uvědomit, že opravdu *mohou* být úspěšní; pro jiné automatický) užijí a upevní. Měli by také přesně vědět, jak k němu došlo.

9. **Podpoříme účastníky**

Reflexe může mít efekt i jako podpora při neúspěchu. Když si jsou účastníci jisti podporou ze strany lektora i ostatních účastníků, zvyšuje se jejich připravenost k riskování, ke zkoušení si nových způsobů řešení problémů, chování, atd. Ať už jsou účastníci v aktivitě úspěšní nebo ne, můžeme se analyzováním konkrétních důvodů (ne)úspěchu vždy poučit.

10. **Pomůžeme účastníkům ke kontinuálnímu seberozvoji**

Reflektování posiluje schopnost učit se z vlastních a skupinových zážitků. Zvýšená schopnost se učit, spolu s vyšší sebedůvěrou umožňuje, že se lidé v učení stanou nezávislejšími a jsou schopni seberozvoje. (Někdy je na kurzu mnohem důležitější účastníkům předat dovednost reflexe, nežli se snažit naplnit jiné cíle.)

Dalším důvodem může být prosté upevnění zážitku skrze jeho připomenutí a „strávení“. **Reflexe napomáhá „trávení“**, jak říkají autoři Rabenstein, Reichel a Thanhoffer (RABENSTEIN, REICHEL, THANHOFFER, 2004).

Učení je jimi přirovnáváno k trávení. Hlavní závěry, které z této analogie vyplývají jsou následující:

- „Trávení chce svůj čas. Čas vynaložený na trávení se vyplatí.
- Je vhodné trávení podpořit metodickými impulsy, jinak se může stát, že někteří účastníci nevyužijí čas určený ke strávení kurzu (aktivity) optimálním způsobem.“  
(RABENSTEIN, REICHEL, THANHOFFER, 2004, s. 4.A 1)

Aby byly výše popsané dva body naplněny, je třeba s reflexí počítat jako s nedílnou součástí kurzu, na kterou zkrátka musí čas nejen zbýt, ale musí být i předem naplánována. Časově i konkrétní technikou. Tu je potom možné dodatečně obměňovat podle rozpoložení účastníků tak, aby co nejlépe zafungovala (viz subkapitola 5.3.6).

Kromě všech výhod, které přináší reflexe pro účastníky, má vedení rozborů jisté **výhody i pro lektora**. Jmenujme například lektorský rozvoj ve vedení skupinové diskuse či jiné metody vedení reflexe. (To je opravdu dovednost, kterou je nutné trénovat a neustále se v ní zdokonalovat. Navíc každá skupina účastníků reaguje na stejné podněty jinak, takže lektor je nucen být přizpůsobivý. Velmi vhodné je potom nechat si dát na reflexi zpětnou vazbu od kolegy – lektora, který přihlížel.)

Dalším přínosem pro lektora je fakt, že reflexí lze získat čas, například pro přípravu dalších aktivit jiným lektorem. Pokud se aktivity lidově řečeno „sází“ jedna za druhou, může se také z dlouhodobého hlediska stát, že na dalších kurzech nenabídneme účastníkům tolik nových programů (nebo nám jejich vymýšlení a příprava zabere značně více času – tuto kreativní práci si s velkou radostí dopřávají dobrovolnické organizace, ve kterých vznikají nové původní a zcela jedinečné programy, v komerční sféře vzdělávání by to však byly způsoby spíše ojedinělé).

Během reflexe může lektor poskytnout účastníkům prostor pro zhodnocení aktivity z různých hledisek. Dozví se tak, jak se jim líbila, do jaké míry odpovídala jejich životní realitě, zda jim pomohla se něco naučit, nebo jestli jim připadala bezúčelná. To jsou pro lektora cenné informace, ze kterých se může pro příští kurzy poučit. Doporučuje se dělat si o reakcích účastníků poznámky do kartotéky aktivit.

Lektor se z výpovědí účastníků může také dozvědět, v jaké psychické a fyzické kondici se právě nacházejí a reagovat tak na jejich potřeby v navazujícím programu.

### 5.3 Modely a techniky pro vedení rozboru<sup>46</sup>

V následující kapitole bude představeno několik praktických modelů. Nabízejí strukturu, kterou je možné při vedení reflexe sledovat, což se při komplexnosti jevu, jakým je reflexe, jistě vyplatí. Víme-li kde jsme, kam chceme a kudy jít, pak je vedení rozboru snazší a cílenější.

Kromě jedné z modifikací Kolbova cyklu budou postupně blíže popsány a zhodnoceny i další koncepce (podle Rogera Greenawaye, Johna Lucknera a Reldana Nadlera, Jakuba Švece). Jedná se o náhodný výběr ze zdrojů, které byly autorovi práce k dispozici, nečiní si tedy nárok na úplnost.

V samotném závěru kapitoly je představeno spektrum technik pro vedení rozboru herních aktivit ve vzdělávání dospělých.

#### 5.3.1 Cyklus zkušenostního učení

Cyklus zkušenostního učení je pomocné schéma, které zobrazuje fáze zkušenostního učení. Existuje několik různých učebních cyklů, lišících se počtem fází i jejich názvem.<sup>47</sup> Ohnisko zájmu této subkapitoly bude pouze u jedné z modifikací „Kolbova“ cyklu učení (pojmenovaného podle amerického psychologa Davida A. Kolba), jak ji uvádí Vladimír Svatoš (viz obr. 2). Detailně je definována i role lektora v jednotlivých fázích.

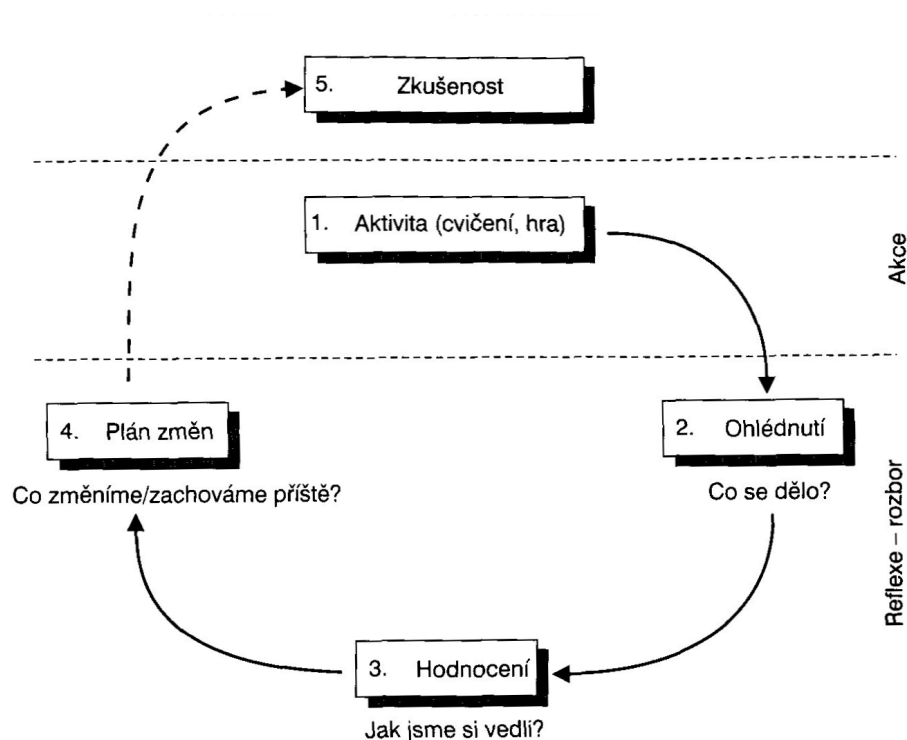
---

<sup>46</sup> „Modelem“ zde rozumíme ucelený (obecný) návrh postupu pro rozbor, „technika“ je oproti tomu konkrétní způsob provedení. Po zvážení četnosti použití termínu „metoda“ a „technika“ v souvislosti s rozbohem, jsme se přiklonili k „technikám“ („Metody rozboru“ používají např. GREENAWAY (2006a), RABENSTEIN, R.; REICHEL, R.; THANHOFFER, M. (2004). Oproti tomu v české odborné literatuře se uvádějí častěji techniky (např. SVATOŠ, LEBEDA, či REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ.) Přesné vymezení těchto dvou pojmů však v této práci nepovažujeme za klíčové, neboť samotnou praxi facilitátora neovlivní.

<sup>47</sup> Roger Greenaway uvádí, že Bert Juch našel celkem 17 čtyřfázových cyklů učení, k tomu existují ještě i modely dvou, tří, pěti a vícefázové (GREENAWAY, 1995, s. 49-60).

Vyplatí se účastníky delších kurzů s cyklem zkušenostního učení seznámit (firmy pracující pomocí principů zkušenostního učení mívají některou z podob učebního cyklu zveřejněnou a popsanou na svých internetových stránkách). Povede to nejen k pochopení nutnosti reflexe, je-li cílem akce rozvoj účastníků, ale také k udržení účastníků v určité fázi rozboru, které se zrovna věnujeme.

Jak je vidět na obrázku, po samotné aktivitě následují celkem tři reflexivní fáze:



**Obrázek 12 Modifikace Kolbova cyklu učení** (převzato ze SVATOS, LEBEDA, 2005, s. 18)

- **Fáze ohlédnutí** – neboli přehrávka, (také „review“ v užším smyslu slova). Jedná se o deskriptivní převyprávění průběhu aktivity. Cílem je připomenutí děje, zvláště pak nejzajímavějších okamžiků. (Může se totiž stát, že celý průběh všichni neviděli,

včetně lektora, který vede reflexi – byli jinde, měli zavázané oči, atd.)

Lektor pokládá otázky typu „*Co se dělo?*“, „*Jak jste postupovali?*“.

- **Fáze hodnocení** – neboli evaluace. Cílem je nechat účastníky zhodnotit míru své úspěšnosti. Většině skupin prospěje, když se i pochválí (např. „*Šli jsme do toho naplno!*“)

Otázky: „*Co se nám povedlo? Proč?*“, „*Co můžeme příště vylepšit?*“, „*Co se nám nevydařilo? Proč?*“, „*Jak jsme si vedli?*“.

- **Plán změn** – neboli akční plán. Plán by měl vzejít z účastníků. Výsledkem je soupis chování, které zachovají a na které se v příští aktivitě zaměří. Měla by to být tečka na závěr reflexe, tedy stručná a jasná.

Lektor klade otázky „*Co konkrétně příště uděláme jinak?*“, „*Jaké změny doporučujete zavést?*“, „*Co zkusíme příště jinak? Jak?*“, „*Co určitě zachováme?*“, „*Co dál s tím?*“, „*Řekněte dvě věci, které zachováte a dvě, které budete dělat jinak.*“

Dalším krokem by v ideálním případě měla být aktivita, ve které účastníci mají možnost vyzkoušet navržené změny a zužitkovat tak právě získané zkušenosti. Tato aktivita by zároveň měla být o stupeň složitější nežli minulé, což by umožňovalo „spirálovitý“ pokrok v učení.

Lektor by měl dbát na to, aby účastníci prošli všemi fázemi reflexe postupně, aby fáze reflexe pokud možno znali a nepřeskakovali z jedné do druhé. U kratších aktivit je možné jejich rekapitulaci vypustit, ale fáze hodnocení a plánování změn by neměly chybět.



Postup v rozboru podle tohoto učebního cyklu se osvědčil ve výcvikových skupinách. Jeho výhodou je oddělení popisu dění od hodnocení a návrhu změn. Ve zde popsaném podání cyklus postrádá fázi zobecnění poznatků z konkrétního zážitku na obecnější rovinu (což lze doplnit poukázáním na metaforickou podstatu hry a otázkami typu „Co vám tato aktivita připomněla, co znáte ze svého osobního či pracovního života?“).

### 5.3.2 Karetní symboly Rogera Greenawaye

Jiný model, ačkoli ve své podstatě zkušenostnímu cyklu odpovídá, je model vedení rozboru podle Rogera Greenawaye (GREENAWAY, 2004; dále GREENAWAY in REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, s. 58-59; GREENAWAY in ČINČERA, 2007, s. 78-82).

Aby byla struktura rozboru přehledná, používá karetní symboly.

Tyto čtyři symboly reprezentují čtyři chronologická stádia reflexe:



Červené káro zastupuje fakta; káro je to, co se stalo. (Anglicky se tyto karty jmenují diamanty – drahokamy s mnoha tvářemi/perspektivami – stejně tak i popisy toho, co se událo, mohou být mnohostranné.)



Červené srdce zastupuje emoce, subjektivní zážitky z aktivity.



Černá piková karta zastupuje nálezy, nové poznatky. (Anglicky znamenají piky rýč – nástroj k hloubání a analýze.)



Černý kříž znamená vývoj do budoucna všemi možnými směry, příležitosti.

Červená barva reprezentuje práci na zážitku, černá barva se vztahuje k tomu, co jsme se naučili.

V reflexi by měly být obě barvy zastoupeny rovnoměrně. Nejprve by se v diskusi měla vyčerpat červená zóna, potom teprve bychom měli navázat prodiskutováním zóny černé. Kdybychom přešli příliš rychle do fáze plánování změn, nemusely by být zážitky ještě úplně zakořeněné.

Eva Reitmayerová a Věra Broumová překládají jednotlivé fáze reflexe z anglických „FFFF“ (Facts-Feelings-Findings-Futures) do českých „PPPP“: **průběh-pocity-poznatky-příležitosti** (REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, s. 58). Technika kladení otázek ze čtyř oblastí v tomto pořadí umožní postupné ukotvení zážitku.

Zde jen několik málo příkladů otázek z každé z oblastí (GREENAWAY, 2006b):

- **Průběh** – „*Vyprávěj příběh toho, co se stalo, v pěti názvech kapitol.*“ „*Jaké byly klíčové okamžiky v této aktivitě?*“
- **Pocity** – „*Vyjmenuj pět emocí, které jsi prožíval.*“ „*Jaký druh hudby by se hodil k aktivitě?*“
- **Poznatky** – „*Co jste zjistili o sobě, skupině, úkolu?*“ „*Co byste udělali příště jinak?*“
- **Příležitosti** – „*Co chcete prozkoumat příště? Proč? Jak? Kdy?*“ „*Byl bych spokojen/nadšen/zklamán, kdyby...*“

Důležitým elementem v této reflexivní hře s kartami je žolík – „divoká“ karta, která umožňuje změny a přeskakování z jakékoli fáze do jiné. Žolík je tvořivý princip, kouzlo okamžiku, náhody a jedinečnosti

skupiny stejně jako facilitátora. Reflektování je podle Rogera Greenawaye umění – nabádá, abychom neustrnuli u postupování podle modelů, hrajme občas i se žolíkem! (GREENAWAY, 2004b, s. 5) To znamená intuitivně, s lehkostí.

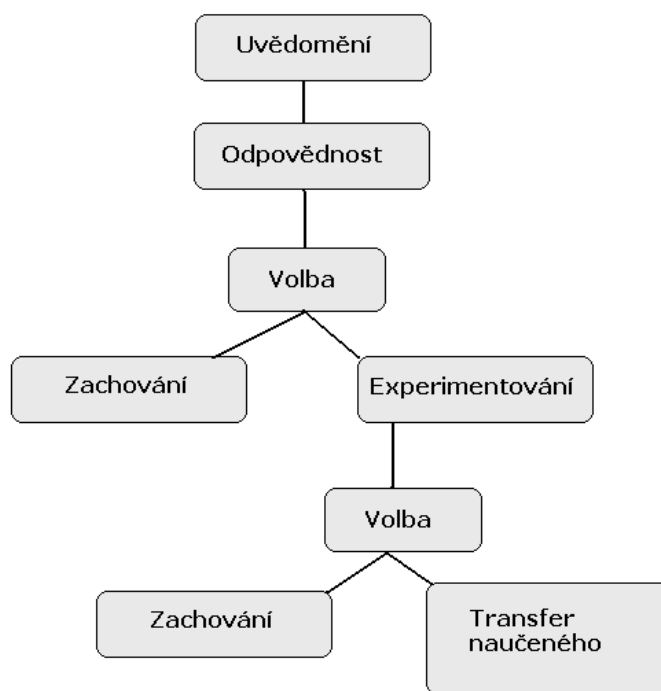
U skupin, které nejsou na reflektování aktivit zvyklé, může být užitečné v rámci delšího programu postupovat stejným způsobem, jaký je výše popsán pro reflexi jedné aktivity: u pětidenního kurzu by byl první den věnován reflektování aktivit do úrovně popisu průběhu (káro). Druhý den do úrovně pocitů (káro a srdce). Třetího dne již po rovinu poznatků, co jsme se naučili (káro, srdce a piky) a čtvrtého dne může skupina pokročit k plánování změn v budoucnosti (káro, srdce, piky, kříže). Obvykle bývají skupiny naštěstí bystřejší a po několika „lehčích“ reflexích lze jít i do hloubky a plánování změn.

### **5.3.3 Postupné zpracovávání zážitku podle Lucknera a Nadlera**

Přístup Lucknera a Nadlera (LUCKNER, NADLER, 1997) je oproti předchozím modelům již předem ze všeho nejvíce **zaměřen na reflexi chování jednotlivce**. Je proto využitelný zvláště v oblastech sociálně psychologického výcviku a tréninku „měkkých“ manažerských dovedností, stejně jako v kognitivně-behaviorální terapii a psychologickém koučování.

Klíčovým ziskem účastníka je tak sebepoznání podle určitého kritéria a možnost rozhodnout se, zda chce své chování v jisté situaci změnit či zachovat.

Základním principem je zde postupné vedení otázkami následujícími stupni:



**Obrázek 13** Postupné zpracovávání zážitku (LUCKNER, NADLER, 1997, s. 103)

Prvním stupněm je vedení k **uvědomění** si pocitů, myšlenek a vzorců chování. Následuje přijetí **odpovědnosti** za tyto vzorce, které jsou účastníkům již známy. Třetím stupněm je **volba**, zda rozpoznané chování **zachováme**, nebo si **zkusíme** nový druh jednání. **Experimentování** je tedy dalším krokem, po němž následuje znovu **volba** mezi „starými“ a „novými“ vzorci chování.

Luckner a Nadler nabízejí pro každou z fází rozboru aktivity vzorové otázky, z nichž zde některé budou představeny, aby byly jednotlivé stupně rozboru patrnější (LUCKNER, NADLER, 1997, s. 105–107).

**Uvědomění** (cílem je zaměřit se na chování proběhlé „tady a teď“)  
*Všimli jste si, jakou jste v této aktivitě zastávali roli? Jak jste se cítili během aktivity? Jak ostatní vnímali roli \_\_\_\_\_(jméno účastníka) ve*

*skupině? Když jsi se cítil \_\_\_\_\_, jak jsi se zachoval? Jak jste vnímali, když \_\_\_\_\_ (jméno) \_\_\_\_\_ (popis chování)?*

**Odpovědnost** (cílem tohoto kroku je účastníky vést k porozumění, jak jejich chování na kurzu koresponduje s chováním v každodenním životě a k přijetí odpovědnosti za toto chování, které do té doby mohlo být nevědomé) *Všiml sis, že jsi v jednom okamžiku převzal vedení skupiny? Děláš to i doma, v práci, ...?; Je to pro tebe typická role?; Dal ti někdo doma, v práci někdy zpětnou vazbu ohledně \_\_\_\_\_ (popis chování)?; Když jsi v práci a cítíš se \_\_\_\_\_, co děláš?; Co ti to přináší, když \_\_\_\_\_ (popis chování)?; Vzpomeneš si, kdy to tak nebylo? Co bylo v té situaci jinak než teď tady?; Kdo by byla první osoba, která by si všimla, že se něco změnilo?*

**Experimentování** (dát možnost si vyzkoušet jiné chování, než automatismy) *Chcete si dnes zkusit dělat něco jinak? Co dneska risknete? Jak vám v tom mohou ostatní pomoci? Mají vám k tomu v průběhu dne dávat zpětnou vazbu? Jaké bylo dělat \_\_\_\_\_ (popis nového chování)? Co na tom bylo nejtěžší? Když srovnáte staré a nové vzorce chování, co jste se o sobě dozvěděli? Do jaké míry cítíte kontrolu nad \_\_\_\_\_ (popis chování)?*

**Generalizace a transfer** (maximalizovat zisk z aktivit a převést zkušenost do každodenního života) *Co z toho, co jste se zde naučili, doma použijete? Jak? Co vám v tom bude bránit? Co by vám pomohlo, aby ostatní dělali, aby vám pomohli začlenit váš plán do života? Napište si, jakých cílů chcete doma dosáhnout.*

Nedostatek tohoto modelu lze vidět ve skutečnosti, že před zásahem do uvědomování chování nenabízí rekapitulaci aktivity, prostý popis děje. To je však záležitost, kterou lze snadno doplnit. Jinak se jedná

o postup nabízející motivovaným účastníkům velké možnosti rozvoje, a to „pouhým“ nastavením zrcadla a možností volby.

#### 5.3.4 Průběh reflexe podle Jakuba Švece

Jakub Švec navrhuje jako jeden z možných následujících postup. Uvedené otázky jsou jen ilustrativní, jen jedny z mnoha (ŠVEC, 2002, s. 57–58; ŠVEC, DUBEC, SRB, 2004):

- Ještě před začátkem reflexe, hned po skončení aktivity se vyplatí účastníkům poděkovat a **ocenit** je.
- Účastníci by měli vědět, jak bude reflexe **probíhat** (např. i proto, aby neodbíhali od tématu k tématu).
- „**Kontaktní** otázky“ (*Jste překvapeni, jak jste to zvládli? Tak jak to šlo? Jaké to bylo?*).
- Otázky na **dojmy**, pocity, fáze někdy zvaná „sharing“<sup>48</sup> (*Jaké dojmy ve vás aktivita zanechala?*). Vhodné techniky jsou v této fázi např. různé škály.
- Popis „**historie**“ aktivity. (*Můžete někdo popsat, co se odehrálo postupně od instrukce po splnění úkolu, krok po kroku?*)
- Reflexe **procesu, skupinové práce**. (*Jak jste byli spokojeni se strategií? Kdy jste zažili opravdovou spolupráci? Jak jste si dělili role? Prošli jsme všemi fázemi „ideálního řešení problému“, jak ho máme popsany tady na zdi? Která fáze se nám nejlépe povedla a proč?*)
- Reflexe **cíle a zaměření aktivity**. (*Proč si myslíte, že jsme do výcviku zařadili právě tento program?*)
- **Zobecnění** poznatků, zajištění **transferu**. (*Co si z toho, co jsme tu teď řekli, můžeme odnést do našeho osobního, profesního života? Co uděláme příště jinak? Na co se budeme soustředit?*)

<sup>48</sup> „To share“ znamená anglicky sdílet, sharing je v tomto kontextu fáze reflexe zaměřená na sdílení dojmů z proběhlé aktivity.

- **Závěr**, zarámování. (*Co Vás k tomu ještě napadá?*) V případě dlouhé reflexe je možné ji na závěr sumarizovat.

Výše popsaná reflexe procesu je pak vždy zaměřená na cíle kurzu, tedy nebudeme např. reflektovat fáze řešení problému, pokud není naučení fází řešení problému cílem zadavatele.

U skupin složených z lektorů se ještě průběh reflexe doplní o reflexi použitých vzdělávacích metod, her, aktivit a reflexe.

Význam tohoto postupu je v jeho komplexnosti. Lektor účastníky předem připraví na skutečnost, že se po aktivitách bude provádět rozbor. Před aktivitou je potom zcitliví na cíl, kterého by měli v rovině věcné i sociální dosáhnout. Po aktivitě je ocení a připraví na konkrétní techniku rozboru. Na začátku „ošetří“ emoce, což umožní snazší vstup do věcné komunikace. Provede účastníky rozbohem, podpoří zobecnění poznatků a transfer.

### 5.3.5 Shrnutí modelů pro vedení rozboru

Všechny zde popsané postupy vedení rozboru vycházejí z principu učení ze zážitku. Účastník (nebo celá skupina) si zkusí jednat v určité situaci (v aktivitě) a pomocí otázek (nebo i jinými technikami) je veden k „přehrání“ svého jednání. (Velmi účinná je zde i popisná zpětná vazba od ostatních účastníků, případně videorozbor.) Toto jednání se pak stane objektem hodnocení jím samým, stejně jako dalšími účastníky. Zazní návrhy na změny, které se účastník nebo skupina následně rozhodne buď zkusit v dalších aktivitách (ať už na kurzu, nebo až v osobním či pracovním životě), nebo je neakceptovat.

Jedná se o princip, který probíhá v životě i nevědomě<sup>49</sup>, na kurzu však pomocí vedení získává na jasnosti. Kromě naplněných cílů kurzu je

<sup>49</sup> Colin Beard a John Wilson uvádějí výsledky Seibertova výzkumu, který se zabýval faktory podporujícími reflexi vlastní praxe přímo na pracovišti. Mimo jiné zjistil, že schopnost reflexe

pro účastníky jedním z největších přínosů právě dovednost reflektovat svou praxi.

Obecně je možné spolu s Karlem Rohnkem a Stevem Butlerem (ROHNKE, BUTLER, 1995) určit **prvky kvalitního rozboru**, ať už sledujeme jakýkoli model či strukturu. Budou jimi *hranice* (bezpečné prostředí, určené např. pravidly skupiny<sup>50</sup> a vzorovým chováním lektora), *svolení k rozboru* (akceptace společných rozborů), *smysl a cíl* (lze určit spolu se zadavatelem a účastníky), *ohnisko* (zaměření na nejdůležitější témata, „tady a teď“), *sdílená zodpovědnost za učení*, *struktura* (jednoduchá, lektorem dodržovaná) a *uzavření* (pozitivní vyznění a příprava na další aktivity).

### 5.3.6 Techniky rozboru

„Využívání rozmanitých metod pro rozbor, ve kterých se zapojí různé styly učení, zvyšuje šanci na transfer u všech účastníků.“ (GREENAWAY, 2004a, s. 141)

Kromě skutečnosti, že při nasazení různých technik rozboru oslovíme více učebních typů, přispívá pestrost metod i k zaujetí účastníků, kteří by mohli neustálé diskuse považovat za nudné. Navíc se skupinová diskuse nehodí pro každý druh aktivity (např. po opravdu silném zážitku můžeme využít výtvarných či dramatických expresivních technik).

Konkrétní techniky rozboru lze členit podle různých kritérií do mnoha kategorií. Nastíněno zde bude přehledné dělení Evy Reitmayerové a Věry Broumové (REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, s. 116). Rozlišují následujících 11 typů:

---

pracovníků roste s pracovní autonomií, se zpětnou vazbou (kolegiální, od nadřízených, od zákazníků) a interakcí s druhými lidmi. (SEIBERT in BEARD, WILSON, 2004, s. 199-200)

<sup>50</sup> Např. podle KOLAŘÍK, 2006, s. 51: mlčenlivost-nevynášet ze skupiny, stop-dobrovolnost, dodržování časů, vypínání mobilních telefonů, atd.



1. Techniky skupinové diskuse
2. Techniky rychlého shrnutí zážitku
3. Techniky s využitím pomůcek
4. Symbolizační techniky (dárky, zástupné předměty, atd.)
5. Zpětná vazba<sup>51</sup> tvořením
6. Dramatická zpětná vazba
7. Vyžádaná zpětná vazba (účastnická zpětná vazba)
8. Zpětná vazba pomocí techniky (video, foto, audio)
9. Průběžná zpětná vazba (v průběhu kurzu)
10. Závěrečná zpětná vazba
11. Jiné techniky (nezařaditelné)

Jak je zřejmé, některé kategorie se mohou vzájemně překrývat (např. dramatická technika může být zároveň průběžnou i závěrečnou zpětnou vazbou apod.).

Technik pro vedení rozboru existuje velké množství.<sup>52</sup> V Příloze E. této práce je možné najít taktéž několik technik, převážně z německojazyčných zdrojů. Některé z nich již v našem prostředí zakotvily, jiné na objevení a zkoušení teprve čekají.

## 5.4 Příprava na rozbor

Kapitola o přípravě na rozbor bude věnována krokům, které by měl lektor udělat ještě předtím, než si účastníci sednou do kruhu ke společné diskusi, případně než začne jakákoli jiná technika rozboru.

Tyto kroky budou rozděleny na přípravu lektora před začátkem kurzu, během aktivity a po aktivitě. Každá fáze má svá specifika, která

<sup>51</sup> Autorky preferují pro rozbor termín „cílená zpětná vazba“.

<sup>52</sup> Pro ilustraci např. v REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, s. 117–171; další techniky reflexe jsou dostupné na [www.odyssea.cz/projekt\\_esf/metodiky/metody/metody.pdf](http://www.odyssea.cz/projekt_esf/metodiky/metody/metody.pdf) (13.6.2007), nebo v článku Vladimíra Svatoše: SVATOŠ, 2006, s. 56-58.

budou postupně přiblížena. Důležitá je i příprava účastníků na vedení rozborů.

#### 5.4.1 Příprava lektora před začátkem kurzu

Společně s plánováním aktivit, které s ohledem na zadané cíle během kurzu použijeme, je vhodné plánovat i jejich rozbor.<sup>53</sup>

**Rozbor je stejně důležitý jako aktivita, ne-li ještě více!** Na co se tedy při takové přípravě zaměřit?

Především se vyplatí podrobná **konkretizace cílů**. „Čím je cíl hry jasnější a konkrétněji definovaný, tím snáze se daří realizátorům určit, co cíli prospívá a co nikoli.“ (NAAR, SLEJŠKOVÁ, SLEJŠKA, 2003, s. 32) Zde je nutné si položit otázku, zda je **charakter kurzu** takový, že sledujeme zcela konkrétní cíle, nebo je cílem hledat s účastníky **jejich téma**<sup>54</sup>, nechat je ho najít, pojmenovat a hledat možnosti zlepšení. Podoba diskuse může být v těchto dvou případech různá. Lišit se bude v míře zasahování lektora – pokud bude sledovat cíl, bude diskusi více strukturovat a směřovat k cíli. Nechá-li velký prostor účastníkům, nemá jistotu, kam skupina dospěje a jaké tedy budou závěry. Oba přístupy mají ve vzdělávání své místo a dají se i kombinovat – lze např. nejprve hledat téma a na jeho základě stanovit konkrétní cíle pro konkrétní skupinu.

Dalším důležitým prvkem v přípravě před kurzem je pokus o představení si toho, co se s velkou pravděpodobností bude během aktivity dít. **Co účastník dělá, co prožívá?** K jakým skupinovým procesům může dojít? Jaká se mohou objevit **témata**? K zodpovězení těchto otázek je třeba důkladná znalost aktivit, které hodláme účastníkům nabídnout.

---

<sup>53</sup> Ne všechny aktivity vyžadují rozbor, naopak by mohl působit nevhodně. Příkladem jsou jednoduché hříčky na uvolnění nebo aktivizaci účastníků, pokud proběhly bez potíží. V této kapitole se tedy věnujeme přípravě pouze těch programů, které si to zasluhují, tzn. které jsou zásadní v dosahování cílů kurzu.

<sup>54</sup> „Téma“ je důležitý pojem pro vedení rozborů. Představuje soubor diskutovatelných jevů, které jsou pro konkrétní skupinu či jedince nějakým způsobem aktuální. Tématem může být např. důvěra ve skupinu, práce s časem při řešení problému, způsob rozhodování a další.

Zároveň nám tyto odpovědi pomohou určit, čeho si budeme všímat během aktivity (viz dále Příprava během aktivity).

Před kurzem si také můžeme zkusit navrhnout, jakou použijeme **techniku rozboru**. Na výběr máme pestrou paletu, ne všechny techniky jsou vhodné v každý okamžik pro každou skupinu. Je třeba dobře zvážit, **jakou skupinu** budeme mít před sebou (je vhodné provést důkladnou analýzu cílové skupiny podle mnoha kritérií: věk, pohlaví, počet členů, pozice ve firmě, firemní kultura, zvyklost diskutovat, atd.) a které techniky už jsme použili. Stejně jako u vzdělávacích metod je i u technik rozborů žádoucí jistá proměnlivost. Volbu techniky také ovlivní to, do jaké úrovně rozboru zážitku chceme s účastníky vstupovat – půjde jen o sdílení dojmů ze hry, o popis průběhu, nebo o navržení možností pro zvýšení efektivity řešení problémové situace? Každá z těchto fází reflexe může být vedena pomocí jiné techniky.

Je vhodné vědět předem, jestli budeme na vedení reflexe sami, nebo s kolegou. Příprava i provedení se ve dvou dělá lépe, je však nutné mít společné cíle a strukturu a vědět, kdo je za průběh zodpovědný a kdo jen pomáhá (např. s problematičtějšími účastníky, ve vypjatých situacích, atd.). Kolegové si po rozboru mohou poskytnout cennou zpětnou vazbu.

Hrubý **časový odhad** rozboru pomůže v důkladnější přípravě celého programu kurzu. Některé rozборы vyžadují **pomůcky a materiál**, na který je nutno myslet předem (např. při videorozboru, při psaní na flip-chart, atd.)

V Příloze F. se nachází příklad předkurzovní přípravy rozboru.

#### **5.4.2 Příprava během aktivity**

Doba, kdy jsou účastníci „v aktivitě“, není pro lektora chvilkou oddechu, jak by si někdo mohl myslet. „Tehdy se děje totiž to nejpodstatnější: aktéři hry jednají a svým chováním dávají světu najevo, co jsou zač (co je motivuje, jak smýšlejí, jak jednají s druhými, jak se

zapojují atp.). Úkolem instruktora (...) je „nalovit“ maximum zajímavých momentů a vypořádat z jednání hráčů vše, co souvisí s jeho cíli (...).“ (NAAR, SLEJŠKOVÁ, SLEJŠKA, 2003, s. 33)

Jako vhodná metoda získávání dat z aktivity se zcela přirozeně jeví na jednom z prvních míst **pozorování**.<sup>55</sup> Lze ho členit na zúčastněné a nezúčastněné, strukturované a nestrukturované. Nebudeme si přibližovat jednotlivé formy<sup>56</sup>, všechny je možné využít, nejčastěji se ale lektor chápe **nezúčastněného, mírně strukturovaného pozorování**.<sup>57</sup> Nabízí odstup od dění ve skupině, umožňuje proto vyšší objektivitu, než kdyby se lektor zapojil do aktivity a prožíval herní realitu spolu s účastníky. To je zároveň slabina, o které je nutno předem vědět – v popisu dění a pocitů bude nutné nechat účastníkům více prostoru. Pod mírně strukturovaným pozorováním je rozuměno pozorování, které je cílené minimálně z hlediska **hledání témat skupiny**. Vedení rozboru je někdy popisováno jako rybaření – nevíme jakou rybu ulovíme (DAVIS in ROHNKE, BUTLER, 1995, s. 35). Soustředěné pozorování umožňuje nasbírat „materiál“ na rozbor se skupinou, takže bude alespoň zřejmé, jaké ryby v rybníku jsou (tzn. jaké zkušenosti můžeme v konkrétní aktivitě udělat; o některých můžeme vědět již před začátkem kurzu, např. z minulých zkušeností s konkrétní aktivitou), co ale nakonec s účastníky bude doopravdy „uloveno“, záleží i na nich.<sup>58</sup>

Sbírání podnětů pro rozbor se usnadní, pokud bude možnost si během aktivity dělat **poznámky** na záznamový arch nebo pořizovat **videozáznam**. V obou případech by to skupinu nemělo výrazně rušit

<sup>55</sup> Mějme však na paměti, že při pozorování skupin při práci se může objevit tzv. Hawthornský efekt – pouhá skutečnost, že skupinu někdo pozoruje a zajímá se o ni, může mít na její výkon pozitivní vliv. (srov. např. KROUWEL, GOODWILL, 1994, s.111)

<sup>56</sup> Pro více informací viz REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, s. 32-35.

<sup>57</sup> Velká strukturovanost pozorování je běžnější například u provádění assessment či development center, nebo u strukturovaných rolových her, kde se skutečně můžeme setkat se záznamovými archy s kategoriemi chování na škálách, které jsou odstupňovány různými druhy pozorovatelného chování (např. počet úsměvů za minutu, počet parafrází v rozhovoru, atd.). Psychologie vnímání tvrdí, že pokud víme, že se nějaký jev může objevit, jsme na něj zcitlivěni a spíše si ho všimneme. (srov. KANNING, HOFER, SCHULZE WILLBRENNING, 2004, s. 123) Tím spíše, jestliže ho máme předtěstěný na záznamovém archu.

Oproti tomu zcela nestrukturované pozorování je záležitost blízká spíše volnočasovým aktivitám.

<sup>58</sup> K doptání na téma skupiny může fungovat známá věta „O čem to pro vás bylo?“. Nutno dodat, že někdy je hojně využívána, jinými je zavržována pro svou vágnost a češtinářskou podivnost.

(obvykle si skupiny i přes počáteční strach na desky s tužkou nebo videokameru rychle zvyknou), jinak by se lektor měl spolehnout na vlastní paměť.

Speciálním případem je využití **pozorovatele z řad účastníků**. Je možné se pro něj rozhodnout z několika důvodů. Lze vybrat účastníka, který by jinak skupině byl v plnění úkolu přítěží (např. příliš se prosazující), nebo který by sám měl těžkosti s danou aktivitou (nemoc, nadváha, outsider). Jiným důvodem může být snaha o poučení skupiny o tom, že si i její členové mohou být cenným zdrojem informací o svém jednání, navíc „je někdy pro skupinu snazší akceptovat informace od svého člena, nežli od trenéra“ (KROUWEL, GOODWILL, 1994, s. 110). Na kurzu se tak postupně mohou v roli pozorovatele vystřídat všichni a získat tak nadhled nad způsobem práce skupiny. Postřehy pozorovatele je potom ovšem třeba v reflexi řádně využít, aby jeho snaha nevyzněla naprázdno.

Záznamový arch by měl odrážet cíle rozboru (tzn. případně mít kolonky podle zaměření kurzu, podle konkrétní aktivity) a být pro lektora přehledný. Pro rozbor je přínosné, když si lektor píše i důležité **časy**<sup>59</sup> a **citáty** účastníků, které byly zajímavé (nějakým způsobem určující, ať už v dobrém nebo špatném). Bill Krouwel a Steve Goodwill (KROUWEL, GOODWILL, 1994, s. 113) uvádějí metodu pro zaznamenávání četnosti promluv jednotlivých členů skupiny zvanou **diskusní mapy**. Lektor si na papír schematicky napíše jména všech účastníků a pokaždé, když někdo promluví, si od něj k druhé osobě udělá šipku. Výroky určené všem se vyznačí např. kruhem okolo jména. Vznikne tak během aktivity schéma znázorňující, kdo ze skupiny se jak často vyjadřuje, což může být i pro skupinu zajímavá informace.

**Čeho si** je možné u skupin během aktivity **všímat**? Typickými kategoriemi je míra zapojení všech, jasnost komunikace, způsob rozhodování, neverbální projevy, role ve skupině, strategie, zajištění

---

<sup>59</sup> Např. ve které minutě při řešení problému bylo navrženo jeho správné řešení.

bezpečnosti všech, projevy podpory, důvěry, zapadání nápadů, respektování názorů, styly vedení skupiny a mnohé další.

### 5.4.3 Revize příprav po aktivitě

Zvláště u kratších aktivit se stává, že často plynule přejdou do reflexe. I zde je někdy potřeba chvilka na přípravu (např. příprava videorozboru – propojení kamery s televizí nebo počítačem, atp.).

Jiné programy potřebují čas na strávení, rozbor následuje až po několika hodinách nebo i dnech. V takovém mezičase bychom se jako lektori měli sami sebe zeptat, zda se nestalo něco, s čím jsme předem nepočítali a měli bychom to do rozboru zahrnout. Je vhodné si **zrekapitulovat témata** z přípravy a z průběhu aktivity a připravit si **konkrétní otázky**, které nás k těmto tématům přiblíží.<sup>60</sup> Dále by lektor měl provést **redukci témat** na ta nejpalčivější, aby rozbor nebyl povrchním povídáním o všem, nýbrž usměrněnou diskusí.

Do této fáze spadá i **příprava pomůcek** k rozboru. Mohou jimi být sedátka (u outdoorových programů), flip-chart, videoprojekce, pomůcky pro účastníky (např. v případě výtvarných technik reflexe), předtištěné materiály (např. teoretické modely pro fungování skupiny) a podobně.

### 5.4.4 Příprava účastníků na rozbor

Účastníci kurzů většinou potřebují seznámit se skutečností, že rozbor aktivit je pro učení nezbytný. Ještě před programem by je lektor měl spolu s jinými organizačními záležitostmi připravit i na to, **co to rozbor je, proč ho budeme dělat a kdy**. Stejně jako u aktivit i u

---

<sup>60</sup> Např. otázka k tématu „práce s časem“ by mohla znít „Jak jste nakládali s časem?“.

rozboru by však mělo platit **pravidlo dobrovolnosti**<sup>61</sup>, tedy možnosti nevyjadřovat se.

Dalším rozměrem přípravy účastníků na rozbor je nabídnutí **konkrétní techniky**. Popis jejího průběhu, aby účastníci věděli, jak budeme postupovat a neodcházeli např. od tématu k tématu.

Aby účastníci byli připraveni diskutovat, je ze strany lektora potřeba vytvořit **vhodné podmínky a příznivou atmosféru** (srov. SVATOŠ, LEBEDA, 2005, s. 113). Do toho spadá i zajištění základních fyziologických potřeb, jako je přiměřená teplota, saturace hladu, žízně, pro některé i dostatek nikotinu a kofeinu. Atmosféru skupiny vytváří mimo jiné přítomnost artefaktů ze hry (lana, kostýmy), pocit důvěry (nikdo nezneužije toho, co řeknu), pravidla pro diskusi<sup>62</sup> (v jeden okamžik mluví jen jeden člověk, každý se může vyjádřit), a hlavně důvěryhodná a příjemná osobnost lektora. Jeho stylu vedení je věnovaná celá další kapitola.

## 5.5 Facilitativní jednání lektora

Jako „facilitativní“ lze pojmenovat takové vystupování lektora, které je založeno na znalosti způsobů, jakými usnadní přirozené učení účastníků. Jedná se tedy o **usnadňování učení**, o „**uhlazování cesty k poznání**“ (KROUWEL, GOODWILL, 1994, s. 110). Peter Jarvis nabádá ke změně „způsobů vyučování od ‚didaktického‘ směrem k sokratickému a facilitativnímu“ (JARVIS, 2002, s. 127).

Protože nejdůležitější fáze zkušenostního učení probíhá právě během rozboru, bude tato kapitola věnována **facilitaci rozboru herní**

---

<sup>61</sup> Pravidlo dobrovolnosti se týká aktivního zapojení účastníků. Doporučuje se, aby všichni byli u všeho (aby měli podíl na skupinovém zážitku), ale aktivně se zapojit do aktivity nebo do rozboru nemusí, pokud mají své důvody.

<sup>62</sup> Komunikační pravidla pro skupiny, které spolupracují po delší dobu nabízí např. model Tematicky zaměřené interakce – viz Příloha G.

**aktivity.**<sup>63</sup> Jedná se snad o nejsložitější složku lektorské práce<sup>64</sup> v oblasti zkušenostního učení. Předpokládá zosobnění a přitom vlastní jedinečné zpracování a vyjádření postojů a hodnot, které budou představeny níže.

### 5.5.1 Východiska facilitativního přístupu

„Jsem efektivnější, pokud dokážu být sám sebou a naslouchat si se sebekřivěním.“

Carl Rogers (in GREGORY, 2002, s. 79)

Facilitující chování není objevem naší doby, Josie Gregory uvádí že jsou jeho základy patrné již u starověkých duchovních tradic (GREGORY, 2002). Nicméně, dvacáté století přineslo obrodu facilitativních principů skrze směry jakými je progresivní pedagogika, psychoterapeutické přístupy jako Gestaltterapie, psychodrama a jiné humanistické koncepce rozvoje osobnosti. Odtud se dostaly do oblasti vzdělávání dospělých, zvláště pak do zkušenostního učení pro osobnostní a profesní rozvoj.

„Jeden ze směrů humanistického vzdělávání a pragmatického konstruktivismu tvrdí, že učení je rozpomínání na to, co již víme. Facilitace je potom znovuprobouzení našich možností a nevědomých znalostí. Pomoc účastníkům uvědomit si svou schopnost se učit je základním znakem facilitátora. Vzdělávání se tak mění z přenášení daných vědomostí na **dialogický vztah**, kde jsou znalosti spoluutvářeny“ (GREGORY, 2002, s. 80). Podobně i Francesco Tonucci žádá přechod od transmisivní výuky ke konstruktivní (TONUCCI, 1991).

V jádru progresivní pedagogiky, humanistické psychologie<sup>65</sup> a zkušenostního učení je víra v aktivního učícího se člověka, který je

---

<sup>63</sup> Ve stručnosti jen zmiňme, že do komplexního facilitativního jednání je zahrnováno i nabídnutí aktivity a nenápadné pozorování účastníků v akci, těmto prvkům se zde ale nebudeme dále věnovat. Stranou necháme i již popsanou přípravu na rozbor. Soňa Hermochová hovoří o facilitátorovi i v souvislosti s moderováním pracovních schůzek. (HERMOCHOVÁ, 2006, s. 66)

<sup>64</sup> Lektor však musí někdy přijímat i další role – např. logistik, dramaturg, pozorovatel, hodnotitel a další.

<sup>65</sup> Jmenujme některé z hlavních představitelů: Carl Rogers, Abraham Maslow, Jacob Moreno, Kurt Lewin. (výčet podle HEITKÄMPER, 2000, s. 215) Na obdobných principech stojí již zmiňovaná Tematicky zaměřená interakce podle Ruth Cohnové – viz Příloha D.



zodpovědný za své učení, vnitřně motivován a zvědavý. Tuto vnitřní motivaci je nutno **podpořit a dát jí prostor**.

Peter Heitkämper (HEITKÄMPER, 2000, s. 17) uvádí, že Jean Piaget, Moshé Feldenkreis a mnozí další dokazují, že učení je proces probíhající podle schémat, která si každý konstruuje sám. Jan Činčera tuto skutečnost formuluje následovně: „Poznávání je proces aktivního konstruování obrazu světa.“ (ČINČERA, 2007, s. 23)

Facilitátor je člověk schopný vytvořit podmínky, ve kterých ostatní mohou v co největší míře řídit své učení a rozvoj a sami tak rozhodnout, jaký obraz světa si vykonstruují. Facilitace není manipulací.<sup>66</sup>

Milan Beneš nazírá na facilitaci jako na jednu možnost, jak realizovat **sebeřízené učení** (BENEŠ, 2003, s. 97).

Vztah facilitátora a účastníka je **partnerský**, jsou „spíše jeden vedle druhého, nežli face-to-face; oba hledí na stejný svět a vedou dialog o tom, co prožívají a jaký smysl připisují svému zážitku“ (GREGORY, 2002, s. 87). I slovo „účastník“ poukazuje k jinému druhu vztahu, než „žák“ či „student“.

Zkusme nyní formulovat **základní principy facilitace**. Mohou jimi být následující:

- dialog
- respekt
- otevřená komunikace, upřímnost
- orientace na účastníka
- otevírání prostoru k učení, nacházení zdrojů
- otevřenost i v rovině postojů a pocitů
- autenticita

Karl Rohnke a Steve Butler (ROHNKE, BUTLER, 1995) by tento výčet jistě doplnili o zábavu a humor, neboť uvolnění účastníci jsou otevřenější novému učení. Se zábavou je však nutno zacházet jako

---

<sup>66</sup> Ani „facipulaci“ – jakýmsi hybridem mezi facilitací a manipulací.

s kořením – bez něj to nejde, ale je-li ho přespříliš, nejspíš toho moc nesníme (tzn. učení ustoupí zábavě).

Jak se tedy facilitátorovy hodnoty a postoje k účastníkům ve skutečnosti během rozboru aktivity projevují?

### **5.5.2 Konkrétní projevy facilitátora**

K hlavním nástrojům facilitátora při rozboru patří struktura rozboru, kladení otázek, aktivní naslouchání a porovnání závěrů skupiny s uznávanou teorií.

Možné **struktury rozboru** jsou blíže popsány v kapitole 5.3. Zde je jen záhodno připomenout, že zvláště u delších rozborů by účastníci měli být seznámeni s jeho průběhem. Facilitující lektor by měl na danou strukturu dbát, hlídat čas (nedívá se okatě na hodinky, má je pokud možno umístěny tak, aby na ně viděl a účastníci si toho nevšimli, např. položeny před sebou vedle desek) a účastníky vracet k tématu, je-li třeba. (Udržuje konstruktivnost diskuse, stručně shrnuje dosavadní závěry.) Zároveň, pokud si to situace (tedy potřeba účastníků) žádá, by měl být schopen „zahrát žolíka“ (subkapitola 5.3.2 „Karetní symboly Rogera Greenawaye“) a přizpůsobit směřování rozboru. Když už se diskuse rozvine a účastníci chtějí mluvit jeden přes druhého, zavede facilitátor „pořadník“ – informuje účastníky kdo po kom přijde ke slovu. Udržuje rozbor mezi mantinely, které jsou dány cíli kurzu a kompetentností lektora, nepřipustí sklouznutí k psychoterapii ani plytkému povídání.

**Otázky** jsou tím nejcennějším, co má facilitátor k dispozici. Položit však vhodnou otázku není někdy vůbec jednoduché. Některé druhy otázek jsou již nastíněny v kapitole 5.3 Modely a techniky pro vedení rozboru, většinou podle oblasti, na kterou se ptáme.

Obecněji lze dělit otázky na otevřené a uzavřené, přímé a nepřímé.<sup>67</sup> Otevřené otvírají prostor pro více možností odpovědi (začínají často slovy jak, co, např. „Jak jste postupovali?“). Uzavřené otázky očekávají omezené možnosti odpovědi („Byl tam někdo, kdo vám pomohl?“ nebo „Kdo vám pomohl?“ – v této otázce je již zřejmé, že někdo pomáhal). Otázky přímé jsou adresovány konkrétnímu účastníkovi, zatímco nepřímá otázka jde do pléna.

Všechny druhy otázek mají v rozboru své místo. „Otevřené a současně nepřímé otázky jsou méně ohrožující a jsou tedy vhodné na začátek diskuse/akce. Naopak přímé a zároveň uzavřené otázky jsou silným nástrojem pro získání odpovědi“ (NAAR, SLEJŠKOVÁ, SLEJŠKA, 2003, s. 28). Je třeba je používat, až když je skupina na sebe a na lektora zvyklá.

Otázky by měly být jednoznačné, nekomplikované.<sup>68</sup>

Připravené otázky nebo alespoň jejich okruhy usnadní lektorovi práci.<sup>69</sup>

K pokládání otázek patří i vyčkávání na odpověď. Doporučuje se čekat po dobu, než napočítáme v duchu do dvaceti a nezahrnout účastníky dalšími otázkami. Nebýt netrpělivý, každý má své tempo (srov. REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007; KROUWEL, GOODWILL, 1994).

**Aktivní naslouchání** popisuje Zdeněk Palán jako „Soustředěné vnímání mluveného slova s cílem pochopit obsah v plném rozsahu jeho prezentace a s participativním přístupem k řečníkovi“ (PALÁN, 2002, s. 11). Participativní přístup k řečníkovi je možné chápat ve smyslu partnerského rozhovoru podle Soni Hermochové (HERMOCHOVÁ, 2005, s. 64–65).

---

<sup>67</sup> Dělení přejímáme podle REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, s. 56. Jiné dělení předkládá Petr Parma (PARMA, 2006, s. 80, 199). Otázky kouče dělí na instruktivní, konstruktivní a zjišťovací. Práce facilitátora se může koučování velmi přiblížit, zvláště ve třetí a čtvrté fázi učebního cyklu (viz subkapitola 5.3.1).

<sup>68</sup> Jak se říká: „Cizí slova používejme jen na vlastní riziko.“

<sup>69</sup> Viz kapitola 5.3 této práce; pro další inspiraci můžeme doporučit Přílohu C. diplomové práce Jakuba Švece (ŠVEC, 2002), kde je rozsáhlý soupis možných otázek pro rozbor.

Předpokládá podporující komunikační chování, kterým je například přiměřený **oční kontakt**, **parafrázování** řečeného, občasná **sumarizace** sdělení a projevy **zájmu** („pokyvování hlavou, potvrzující ‚zvuky‘ jako ‚Aha‘, ‚Ano‘, ‚Hm‘.“ (HERMOCHOVÁ, 2005, s. 65)). Pokud si nejsme jisti, zda jsme účastníka zcela pochopili, raději se doptejme, než abychom s poloviční nejistotou vyvozovali pochybné závěry. Za odpověď je slušné **poděkovat**, ať už je jakákoli. Další účastníci jsou tak podpořeni.

Práce s **neverbálním projevem** je složka, které si jsou více vědomi účastníci než samotný lektor. Vyplatí se tomuto mimoslovnímu působení lektora věnovat chvilku pozornosti před i během rozboru.

Před začátkem rozboru (zvláště pak na kurzu profesního vzdělávání dospělých) se lektor může zamyslet nad svým zevnějškem. Probíhala-li např. venkovní simulační hra, při které byli všichni ve sportovním, pak pokud má lektor ještě čas na převlečení do šatů, které budou v účastnících vzbuzovat pocit přiměřené autority či přinejmenším respektu, měl by toho využít.

Rozbor je vhodné vést v kruhovém uspořádání, všichni na sebe vidí a jsou si rovni, nikdo není upozaděn.

Lektor by si měl během rozboru svůj neverbální projev uvědomovat a účelně ho přizpůsobovat (např. hlasitost, rychlost a tón promluv, způsob sezení a celkové tělesnění). Když vede rozbor, neměl by dělat nic jiného (hrát si s tužkou, větvičkou, apod.).

Jak uvádí Vladimír Svatoš (SVATOŠ, LEBEDA, 2005, s. 116) i Bill Krouwel a Steve Goodwill (KROUWEL, GOODWILL, 1994, s. 116–117), poskytuje facilitátor i **srovnání závěrů**, ke kterým došla skupina, **s uznávanou teorií**. Takové porovnání může mít formu krátkého teoretického vstupu (až po skončení rozboru), odvolání na kladné zkušenosti někoho úspěšného či na statistiku. Závěry skupiny lektor v důležitějších případech zapisuje a umisťuje na místo viditelné pro

všechny, buď aby jich mohli v další aktivitě využít, nebo aby jim byly zkrátka na očích.

„Facilitátor není guru ani lékař“ (KROUWEL, GOODWILL, 1994, 116), který předkládá řešení. Porovnání by mělo vyznít jako nabídka.

Co však facilitátor dělat může, je popsat, co viděl během aktivity. (Může se jednat o výsledek diskusní mapy – viz podkapitola 5.4.2 – nebo o deskriptivní výrok typu „Všiml jsem si, že když byl Tomáš v kruhu, Jirka s Lucií říkali, že nevěděli, co mají dělat.“) Důležité je udržet svoje sdělení v deskriptivní rovině, hodnocení nechat na účastnících.

Jedná se o složitý svazek dovedností, na kterých je nutno neustále pracovat.

V Příloze H. se nachází několik užitečných otázek pro sebereflexi facilitátora skupinových rozborů.

## 6 ZÁVĚR

Účelem této práce bylo poskytnout základní orientaci v pohledech na fenomén hry, zvláště pak vymezení andragogické perspektivy a umožnění vědomější a hodnotnější andragogické práce s herními metodami.

„Červená nit“ vedla od definic hry v různých oborech k herním klasifikacím (ty jsou v obecné rovině popsány ve třetí kapitole). Konkrétněji pro vzdělávací oblast bylo navrženo dělení herních metod na *metody s jiným než vzdělávacím potenciálem* a *vzdělávací herní metody* (oba typy jsou v odpovídajících kapitolách dále děleny). První jmenované mají za cíl především uvedení účastníků do příznivých podmínek pro učení. Druhý typ, vzdělávací hry, již mají cíl v oblasti změny znalostí, dovedností a postojů. Analýzou literatury z teorie hry, andragogiky a dramatické výchovy vzniklo jedno z možných **dělení herních metod ve vzdělávání dospělých** (na konci kapitoly 4.4.1 a 4.4.2). Jednotlivé kategorie jsou v práci pouze naznačeny, zasloužily by jistě podrobnější analýzu a představení konkrétních způsobů tvorby a provedení.

„Hra“ se v kapitole 4.2 ukázala být **jedním ze způsobů realizace zkušenostního učení** (vedle jiných, nejčastěji praktických metod učení), **s vysokou mírou aktivizace** účastníků (psychické i fyzické). Pro potřeby této práce se odlišila *hra* od *aktivit s prvky hry*, přičemž rozhodujícím kritériem zde je (bez)účelnost.

Aby zkušenostní učení realizované pomocí herních metod nebylo zaměřené na pouhé „zážitkářství“ nebo tzv. „edutainment“<sup>70</sup> (ve vzdělávání pustém slova smyslu), nýbrž přinášelo účastníkům nové zkušenosti a skutečné výsledky, je nepostradatelné vedení rozborů (kap.

---

<sup>70</sup> Souvisejícími pojmy z německého jazyka jsou „Erlebnisorientierung“ a „Ergebnisorientierung“, z nichž první znamená orientaci na zážitek a druhý orientaci na výsledek. Jedno jediné písmeno zde představuje velký rozdíl v zaměření.

5). Skrze rozbor se téměř z jakéhokoli zážitku může stát „zážitek edukativní“.<sup>71</sup>

**Teprve v rozboru se naplňují vzdělávací cíle.** Jedná se o dovednost kladoucí na lektora značné nároky, zvláště v oblasti psychosociálních dovedností. Neméně důležitá je znalost postupů při vedení rozboru (proto byly v této práci představeny čtyři různé, a přitom obdobné postupy – kap. 5.3) a konkrétních technik. Často je nutná improvizace, facilitátor nemůže spoléhat na předem připravené obsahy vzdělávání, více záleží na aktuálních potřebách účastníků.

S rozbohem je potřeba zacházet stejně důkladně jako s ostatním programem – **rozbor je stejně důležitý jako volba aktivit, ne-li více.** Důsledná příprava se vyplatí.

Na druhou stranu lze s lehkou nadsázkou říci, že **jakýkoli rozbor je lepší než rozbor žádný.** I kdyby nedopadl dobře z hlediska učení účastníků, některá z funkcí rozboru (kap. 5.2) bude jistě naplněna a lektor se poučí pro další příležitosti. Základem je otevřenost, pokora, sebedůvěra a vůle k růstu.

Stranou zájmu této práce zůstala témata jako např. bariéry vůči hrám ve vzdělávání a způsoby jejich předcházení a odstraňování, evaluace účinnosti herních metod, tvorba nových her a mnoho dalších. Zajímavé výsledky by mohl přinést výzkum četnosti používání herních vzdělávacích metod ve firemní praxi, stejně jako expertní dotazování po očekávaných přínosech jednotlivých metod. Takové zkoumání však předpokládá jasné definování pojmů a kategorií, což se i v této práci ukázalo jako velmi složité.

Přílohy doplňují text o ukázky konkrétních metod pro rozbor, herních metod s jiným než vzdělávacím cílem, pravidel skupinové diskuse, předkurzovní přípravy na rozbor a ankety pro sebereflexi lektora.

---

<sup>71</sup> „Educative experience“ podle DEWEY in GREGORY, 2002, s. 99.

## 7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BAER, U. (1995) *Spielpraxis: eine Einführung in die Spielpädagogik*. Hannover: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 1995, ISBN 3-7800-5800-6
- BAKALÁŘ, E., KOPSKÝ, V. (1987) *I dospělí si mohou hrát*. Praha: Pressfoto 1987
- BAKALÁŘ, E. (1998) *Nové psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Portál 1998, ISBN 80-7178-235-1
- BEARD, C.; WILSON, J. P. (2004) *The Power of Experiential Learning. A handbook for trainers and educators*. 2.vydání, London: Kogan Page 2004, ISBN 0 7494 3467 8
- BELCOURT, M., WRIGHT, P.C. (1998) *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing 1998, ISBN 80-7169-459-2
- BELZ, H. (2001): *Lebendiges Lernen. Ein Methodenhandbuch*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag 2001. ISBN 3-7841-1292-7
- BENEŠ, M. (2003) *Andragogika – teoretické základy*. 1.vydání, Praha: Eurolex Bohemia 2003, ISBN 80-86432-23-8
- BERNE, E. (1970) *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda 1970
- BLÖTZ, U. (2003) *Planspiele in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2003, ISBN 3-7639-0978-8
- BULAND, R. (2006) *Erwachsenenbildung*. [online] dostupné z [www.sbg.at/joe.hoellhuber/erwachsenenbildung.htm](http://www.sbg.at/joe.hoellhuber/erwachsenenbildung.htm), [cit. 22.02.2006]
- CAILLOIS, R. (1998) *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon 1998 ISBN 80-902482-2-5
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996) *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1996, ISBN 80-7106-139-5



- ČERNÁ, J. a kol., (2004) *The Profiler*. Projekt modulu „Labour“ v rámci mezinárodního programu IPAE v Rovaniemi, dne 7.5.2004, nepublikováno
- ČERNOUŠEK, M. (1992) *Psychologie životního prostředí*. Praha: Karolinum 1992, ISBN 80-7066-550-5
- ČINČERA, J. (2007) *Práce s hrou pro profesionály*. 1.vydání, Praha: Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1947-0
- DIETERICH, R. (2004) *Neurophysiologische Grundlagen des Lernens*. In: FERSTL, A.; SCHETTGEN, P.; SCHOLZ, M. (ed.) *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. 1.vydání, Augsburg: ZIEL 2004. ISBN 3-937 210-13-X, str. 20-37
- ERLE, J. (1997) *The river Zinga war*. International Academy for Education and Democracy.
- FINK, E. (1992) *Oáza štěstí*. 1.vydání, Praha: Mladá fronta 1992, ISBN 80-204-0224-1
- FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. (2007) *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. 1. vydání, Brno: Computer Press 2007, ISBN 978-80-251-1701-9
- GEISE, W. (1992) *Möglichkeiten der Evaluation von Rollenspielen*. In: KEIM, H. (ed.) (1992) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1.vydání, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1992. ISBN 3-89172-239-7, str. 196-218
- GILSDORF, R., KISTNER, G. (2004) *Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2004, ISBN 3-7800-5801-4
- GREENAWAY, R. (1995) *Powerful learning experiences in management learning and development*. [online] Dizertační práce, University of Lancaster, Centre for the Study of Management Learning. Dostupné z [www.reviewing.co.uk](http://www.reviewing.co.uk), [cit. 05.05.2006]
- GREENAWAY, R. (2004a) *How Transfer Happens*. In: FERSTL, A.; SCHETTGEN, P.; SCHOLZ, M. (ed.) (2004) *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. 1.vydání, Augsburg: ZIEL 2004. ISBN 3-937 210-13-X, str. 132-145

- GREENAWAY, R. (2004b) *The Art of Reviewing.*, In: Journal of the Institute of Training and Occupational Learning Vol 3, No 1, str. 47-53, [online], dostupné z [www.reviewing.co.uk](http://www.reviewing.co.uk), [cit. 05.05.2006]
- GREENAWAY, R. (2006a) *Why review?* [online], dostupné z [reviewing.co.uk](http://reviewing.co.uk), [cit. 05.05.2006]
- GREENAWAY, R. (2006b) *Questions for reviewing.* [online], dostupné z [reviewing.co.uk](http://reviewing.co.uk), [cit. 05.05.2006]
- GREGORY, J. (2002) *Facilitation and facilitator style.* In: JARVIS, P. (ed) *The theory & practice of teaching.* 1. vydání, London: Kogan Page 2002. ISBN 0-7494-3416-4, str. 79-93
- HAKOVÁ, J. (2007) *Berličky pro neherce.* In: Gymnasion č. 7, jaro 2007, ISSN 1214-603X, s. 86-89
- HANUŠ, R., RUSEK, J. (2004) *Maxirekvalifikace pomocí Outdoor Assessment Centre.* In Moderní řízení, 3/2004, str. 53
- HEIMLICH, U. (2001) *Einführung in die Spielpädagogik.* 2. vydání, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, ISBN 3-7815-0989-3
- HEITKÄMPER, P. (2000) *Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen. Ein Didaktiken-Lexikon.* Paderborn: Junfermann 2000. ISBN 3-87387-410-5
- HERMOCHOVÁ, S. (2004) *Hry pro dospělé.* 1.vydání, Praha: Grada Publishing 2004. ISBN 80-247-0817-5
- HERMOCHOVÁ, S. (2005) *Skupinová dynamika ve školní třídě.* 1.vydání, Kladno: AISIS 2005. ISBN 80-239-5612-4
- HERMOCHOVÁ, S. (2006) *Teambuilding,* 1.vydání, Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1155-9
- HYŤHA, P. (2007) *Psychická zátěž na kurzu jako spouštěcí mechanismus psychické poruchy.* In: GYMNASION 7, Jaro 2007, str. 163-166, Praha: Prázdninová škola Lipnice 2007, ISSN 1214-603X
- HUIZINGA, J. (1971) *Homo ludens. O původu kultury ve hře.* Praha: Mladá fronta 1971.
- JARVIS, P. (2002) *Practice-based and Problem-based learning.* In JARVIS, P. (ed) (2002) *The theory & practice of teaching.* 1. vydání, London: Kogan Page 2002. ISBN 0-7494-3416-4, str. 79-93

- JEDLIČKOVÁ, T. (2004) *Outdoor management training*. Diplomová práce, Katedra andragogiky a personálního řízení, FF UK v Praze
- JIRÁSEK, I. (2003) *Vymezení pojmu Zážitková pedagogika*. In: GYMNASION 1, Jaro 2004, str. 14, Praha: Prázdninová škola Lipnice, ISSN 1214-603X
- KANNING, U. P.; HOFER, S.; SCHULZE WILLBRENNING, B. (2004) *Professionelle Personenbeurteilung. Ein Trainingsmanual*. Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie 2004, ISBN 3-8017-1799-2
- KEIM, H. (1992) *Zur kategorialen Klassifikation von Fallstudie, Rollen- und Planspiel*. In: KEIM, H. (ed.) (1992) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1.vydání, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1992. ISBN 3-89172-239-7, s. 122 -151
- KOHOUT, P. (2000) *Jsem hazardní hráč aneb Zpověď gamblera*. Praha: Grada Publishing 2000, s.73
- KOLAŘÍK, M. (2006) *Interakční psychologický výcvik*. 1.vydání, Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého 2006. ISBN 80-244-1388-4
- KOPECKÝ, M. (2004) *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, ISBN 80-86432-96-3
- KROUWEL, B.; GOODWILL, S. (1994) *Management Development Outdoors. A Practical Guide to Getting the Best Results*. 1.vydání, London: Kogan Page 1994. ISBN 0 7494 11 62 7
- KUBR, J.; PROKOPENKO, M. (1996) *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing 1996, ISBN 80-7169-250-6
- LANGMAACK, B.; BRAUNE-KRICKAU, M. (2000) *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen*. 7.vydání, Weinheim: Beltz-PVU 2000. ISBN 3-621-27452-9
- LIVEČKA, E., KUBÁLEK, J. (1978) *Podniková pedagogika*. Praha: SPNP 1978
- LÖHMER, C.; STANDHARDT, R. (1992): *Themenzentrierte Interaktion (TZI): Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten*. Mannheim: PAL 1992. ISBN 3-923614-53-5
- LUCKNER, J. L., NADLER, R. S. (1997) *Processing the Experience: strategies to enhance and generalize learning*. 2.vydání, Dubuque: Iowa: Kendall/Hunt Publishing company 1997. ISBN 0787210005

- MAŠEK, J. (2008) *Hry pro seniory jdou nahoru*. Novinový článek, MF Dnes, 17.1.2008, strana B2
- MÜLLER, R. (2006) *Mehr Bewegung ins Lernen bringen*. Weinheim: Beltz, ISBN 3-407-36394-X
- MUŽÍK, J. (1998) *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia ISBN 80-85963-52-3
- NAAR, D.; SLEJŠKOVÁ, E.; SLEJŠKA, Z. (2003) *Manuál prožitkové pedagogiky aneb co potřebujete vědět k realizaci prožitkových kursů*. 2.vydání, Praha: Egredior 2003.
- NEUMAN, J. (2000) *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3.vydání, Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-405-2
- NEUMAN, J. (2004) *Kurt Hahn – Politik bez úřadu a pedagog bez diplomu*. In: Gymnasion č.1, jaro 2004, s. 97, ISSN 1214-603X
- PALÁN, Z. (2002) *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Praha: Academia 2002. ISBN 80-200-0950-7
- PARMA, P. (2006) *Umění koučovat*. 1.vydání, Praha: Alfa Publishing 2006. ISBN 80-86851-34-6
- POKORNÝ, A. (2007) *Bezpečnost při uvádění her*. in ZOUNKOVÁ, D. a kol. (2007) *Zlatý fond her III*. 1.vydání, Praha: Portál 2007, str. 26-28, ISBN 978-80-7367-198-3
- RABENSTEIN, R.; REICHEL, R.; THANHOFFER, M. (2004) *Das Methoden-Set: Reflektieren*. 12.vydání, Münster: Ökotoxia. ISBN 3-925169-21-0
- RACHOW, A. (2005) *Spielbar II. 66 Trainer präsentieren 88 neue Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis*. 2.vydání, Bonn: managerSeminare 2005, ISBN 3-931488-63-2
- RACHOW, A. (2006) *Spielbar. 51 Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis*. 2.vydání, Bonn: managerSeminare 2006, ISBN 3-931488-63-2
- REINERS, A. (1993) *Praktische Erlebnispädagogik: neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. 3.vydání, München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann 1993. ISBN 3-929221-06-3

- REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. (2007) *Cílená zpětná vazba*. 1.vydání, Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-317-8
- ROHNKE, K.; BUTLER, S. (1995) *QuickSilver. Adventure Games, Initiative Problems, Trust Activities and a Guide to Effective Leadership*. Dubuque: Iowa: Kendall/Hunt Publishing company 1995. ISBN 0-7872-2103-1
- SCHALLER, R. (2006) *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. 2.vydání, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2006. ISBN 3-407-36434-2
- SENNINGER, T. (2000) *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen*. 1.vydání, Münster: Ökoptopia 2000. ISBN 3-931902-53-6
- SILBERMAN, M.; LAWSON, K. (1997) *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1.vydání, Praha: Portál 1997, ISBN 80-7178-124-X
- SRB, V. a kol. (2007) *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*, 1. vydání, Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2
- STEFFENS, H. (1992) *Ebenen der Evaluation bei lernaktiven Methoden*. In: KEIM, H. (ed.) (1992) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1.vydání, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1992. ISBN 3-89172-239-7, str. 173-195
- STEINMANN, B. (1992) *Konstruktion und Bedeutung gesellschaftsbezogener Unterrichtsspiele*. in: KEIM, H. (ed.) (1992) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1.vydání, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1992. ISBN 3-89172-239-7, str. 152 - 172
- STRÁNSKÝ, M. (2000) *Prázdninová škola hrou. O roli hry, divadla a umění v metodice Prázdninové školy Lipnice*. Diplomová práce. Brno: Divadelní fakulta Janáčkovy akademie Múzických umění v Brně, Atelier dramatické výchovy
- SVATOŠ, V. (2006) *Tak co, jak to šlo? aneb Miniškola skupinových rozborů*. in GYMNASION 5, Jaro 2006, str.56-58, Praha: Prázdninová škola Lipnice 2006, ISSN 1214-603X
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. (2005) *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vydání, Praha: Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0318-1
- ŠERÁK, M. (2005) *Zájmové vzdělávání dospělých*. KAPŘ FF UK v Praze. Praha: MJF, ISBN 80-86284-55-7

- ŠVEC, J. (2002) *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje*. Diplomová práce. KAPED FF UK v Praze.
- ŠVEC, J.; SRB, V.; DUBEC, M. (2004) *Materiál pro cyklus seminářů: „Outdoorové“ aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky*. Zimní semestr 2004-2005, KAPED FF UK
- TONUCCI, F. (1991) *Vyučovat nebo naučit?* 1. vydání, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1991, ISBN 80-238-4203-X
- TOSEY, P. (2002) *Experiential methods of teaching and learning*. In : JARVIS, P. (ed) *The theory & practice of teaching*. London: Kogan Page, ISBN 0-7494-3416-4
- TURECKIOVÁ, M. (2004) *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-0405-6
- VALENTA, J. (2000) *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Kladno: Agentura STROM & AISIS, ISBN 80-86106-08-X
- VALENTA, J. (2006) *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1.vydání, Kladno: AISIS 2006. ISBN 80-239-4908-X
- VALENTA, J. (2008) *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, v tisku
- VALENTA, M. (2007) *Dramaterapie*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1819-4
- VOSS, T. (2004) *Meta? Fern? Methapern!* [online], dostupné z [www.metalog.de](http://www.metalog.de), [cit. 20.02.2008]
- VŠEOBECNÁ ENCYKLOPEDIE v osmi svazcích. (1999). Praha: Diderot ISBN 80-902555-2-3
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (1997) *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. 1.vydání, Praha: ISV 1997. ISBN 80-85866-20-X
- WALLENWEIN, G. F. (2003) *Spiele: Der Punkt auf dem i. Kreative Übungen zum Lernen mit Spaß*. 5. vydání, Weinheim: Beltz 2003, ISBN 3-407-36407-5

## 8 BIBLIOGRAFIE

- AMESBERGER, G. (2003) *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten*. 4. vydání, Butzbach-Griedel: AFRA 2003, ISBN 3-923217-57-9
- BACON, S. (1998) *Die Macht der Metaphern*. Alling: Sandmann 1998, ISBN 3-929221-48-9
- BAKALÁŘ, E. (2000) *Předposlední psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Portál 2000, ISBN 80-7178-447-8
- BAKALÁŘ, E. (2004) *Dospělí si mohou stále hrát*. Praha: Alfa Publishing 2004, ISBN 80-86851-05-2
- BELZ, H., SIEGRIST, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-479-6
- CAIN, J.; JOLLIFF, B. (1998) *Teamwork & Teamplay*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt 1998, ISBN 0-7872-4532-1
- DÖRING, S. (1997) *Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997, ISBN 3-89271-729-X
- FERSTL, A.; SCHETTGEN, P.; SCHOLZ, M. (ed.) *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. 1.vydání, Augsburg: ZIEL 2004. ISBN 3-937 210-13-X
- GILSDORF, R., KISTNER, G. (2004) *Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2004, ISBN 3-7800-5801-4
- GILSDORF, R., KISTNER, G. (2004) *Kooperative Abenteuerspiele 2. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2004, ISBN 3-7800-5822-7

- HANUŠ, R. (ed) (2003) *Fenomén hry. Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury 2003, ISBN 80-244-0669-1
- HANZÁLEK, M. (ed.) (2005) *Fond her. Výběr her a programů připravených pro kurzy Instruktorů Brno*. 2. vydání, Brno: vlastním nákladem, 2005
- HARTL, P. (1999) *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum 1999, ISBN 80-7184-841-7
- HRKAL, J.; HANUŠ, R. (2007) *Zlatý fond her II*. 4. vydání, Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-265-2
- J. A. KOMENSKÉHO *Veliká didaktika a Informatorium školy mateřské*. Výtahy z pedagogických klasiků (pořádá Josef Šimek), Praha: nákladem Dědictví Komenského 1908
- JAROŠOVÁ, E.; KOMÁRKOVÁ, R.; PAUKNEROVÁ, D.; PAVLICA, K. (2005) *Trénink sociálních a manažerských dovedností. Metodický průvodce*. 2. vydání, Praha: Management Press 2005, ISBN 80-7261-135-6
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. (Eds.) (2001) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing 2001, ISBN 80-247-0180-4
- KÖNIG, S.; KÖNIG, A. (2002) *Outdoor – Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam*. 1. vydání, Augsburg: ZIEL 2002, ISBN 3-934-214-77-0
- KOUBEK, J. (2003) *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press 2003, ISBN 80-7261-033-3
- MILLER, B. C. (2007) *Teambuilding. 50 krátkých aktivit*. 1. vydání, Brno: Computer Press 2007, ISBN 978-80-251-1618-0
- NEUMAN, J. (1999) *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál 1999, ISBN 80-7178-292-0
- PETTY, G. (1996) *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál 1996, ISBN 80-7178-070-7
- PINC, Z. (1999) *Fragmenty k filosofii výchovy. Eseje a promluvy z let 1992-1998*. Praha: Oikoymenh 1999, ISBN 80-7298-004-1



RENNER, M. (1995) *Spieltheorie und Spielpraxis: eine Einführung für pädagogische Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus 1995, ISBN 3-7841-0787-7

SBORNÍK aktivit Via lucis 2007, nepublikováno

SCHEUERL, H. (1991) *Das Spiel (Band 2)*. Basel: Beltz 1991, ISBN 3-407-34054-0

TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V. (1977) *Komenského škola hrou znovu oživená (Comenii Schola ludus rediviva). Příspěvek k výchově a vzdělávání dospělých*. Praha: SPN, Univerzita Karlova v Praze 1977

ZAPLETAL, M. a kol., (1990) *Zlatý fond her*. Praha: Mladá fronta 1990 ISBN 80-204-0120-2

ZOUNKOVÁ, D. (ed.) (2007) *Zlatý fond her III*. 1. vydání, Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-198-3

## 9. PŘÍLOHY

### Přehled příloh

Příloha A. Nabídka kurzu „Hra ve vzdělávání dospělých“ . **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha B. Ukázky herních metod s jiným než vzdělávacím cílem.... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha C. Hitace – příklad evaluace programu ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha D. Model Tematicky zaměřené interakce (TZI) .... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha E. Techniky pro rozbor aktivit a kurzů ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha F. Ukázka přípravy rozboru před kurzem .... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha G. Komunikační pravidla podle TZI..... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha H. Otázky pro sebereflexi facilitátora ..... **Chyba! Záložka není definována.**

## **Příloha A. Nabídka kurzu „Hra ve vzdělávání dospělých“**

(zdroj: [www.spielbar.ch](http://www.spielbar.ch), 22.2.2006, překlad J.F.)

<b>HRA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b>	
Seminář pro všechny, kdo jsou činní ve vzdělávání dospělých, v personálním řízení nebo v coachingu a chtějí svou práci obohatit o inovativní metodu pedagogiky hry (Spielpädagogik).	
<u>Cíle:</u>	<b>Účastníci:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- objeví sílu hry v oblasti vzdělávání</li><li>- disponují širokým repertoárem her</li><li>- cíleně podporují procesy učení a rozvoje</li><li>- naplní kurzy a semináře lehkostí a radostí</li><li>- znají smysl a použití her ve vzdělávání dospělých</li><li>- poznají hry na seznamování, důvěru, spolupráci, konkurenci, moc, kreativitu, učení, koncentraci, poznání vlastních hranic, poskytování zpětné vazby, rozvoj skupiny, komunikaci, rozloučení</li><li>- ocení soubory her jako pomocníka</li><li>- naučí se hry profesionálně uvádět, realizovat a vyhodnocovat</li><li>- definují roli instruktora hry (Spielleiter)</li></ul>
<u>Metodika:</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- praktické cvičení her</li><li>- krátké přednášky</li><li>- práce s transferem</li><li>- sdílení zkušeností účastníků</li></ul>
<u>Datum kurzu:</u>	5.-6. května 2006
<u>Cena kurzu:</u>	460,- CHF
<u>Vedení kurzu:</u>	Gabriele Hasler

## **Příloha B. Ukázky herních metod s jiným než vzdělávacím**

### **cílem**

(Vybrané aktivity jsou popsány v minimální možné míře, upustili jsme od standardizovaného formátu popisu. Některé metody vyžadují, aby se skupina účastníků již dříve znala, ani to však není jediná podmínka, která zaručí, že na zde nabízené metody přistoupí. Nutná je přiměřená „hravost“ skupiny a přijetí lektora. Odkazy na zdroje směřují k Soupisu bibliografických citací této práce. )

#### **B.1 „Mokrý pudl“ (aktivizační metoda, podle WALLENWEIN, 2003, s. 83)**

Jedná se o krátké (zhruba jednodominutové) cvičení, ke kterému není potřeba žádný materiál.

Pudl, který právě vylezl z vody, se snaží si vytřepat z kožichu všechnu vodu. Pohodlně se postavíme, nohy rozkročené na šíři ramen. Zatřepeme zlehka a uvolněně dlaněmi (asi 15 vteřin). Postupně třepání sílí a rozšiřuje se i na předloktí a nadloktí, třepeme silně (15 vteřin). Zpomalíme... Vyklepeme vodu i z pravé nohy a levé nohy (každá 15 vteřin). Následně 15 vteřin odpočíváme a užíváme si uvolnění.

#### **B.2 „Chyt' a hnět'“ aneb Masáž v kruhu (uvolňující metoda, název „Chyt' a hnět'“ používá Petr Lebeda)**

Účastníci se postaví do kruhu (pokud jich je málo, postaví se do zástupu). Podle návodu lektora, nebo ještě lépe podle své vlastní fantazie, začne každý lehkou masáž šíje člověka před sebou. Po několika minutách se všichni otočí a tak ten, kdo masíroval nás, bude nyní masírován námi.

#### **B.3 „Citát“ (impuls, podle BELZ, 2001, s. 62)**

Tato aktivita by měla umožnit klidný, meditativnější začátek kurzu. Měla by ukotvit účastníky „zde a nyní“ a připravit je zvolna na následné obsahy kurzu. (Pomůcky: příjemná hudba, zpětný projektor, nůžky, připravený citát na fólii.)

Citát, který nějak souvisí s tématem kurzu, se napíše na fólii a rozstříhá na jednotlivá slova. Ta se neuspořádaně rozloží na zpětný projektor. Pustí se hudba a účastníci se klidně a s rozvahou pokoušejí slova srovnat do „správného“ pořadí, přičemž však vznikají i jiné věty a zajímavé kombinace.

#### **B.4 „Kam pojedete?“ („interakční metafora“, převzato od VOSS, 2004)**

Lidé snáze přistoupí na neznámé postupy ve vzdělávání, pokud v nich vidí smysl - např. tak může některým pracovníkům v oblasti IT na první pohled připadat, že prolézat pavučinou nemá žádný význam. Pokud ji ale vyzkoušeli, a možná to i zvládli, uvidí, že jim je právě díky tomu k dispozici dostatek „materiálu“ k prodiskutování, k učení. Tak daleko ale ještě nejsme, kravata je

sice již sundaná, ale nejvyšší knoflík u košile je ještě pevně upnutý. Jakým způsobem si tedy zajistit souhlas skupiny a aktivitu účastníků?

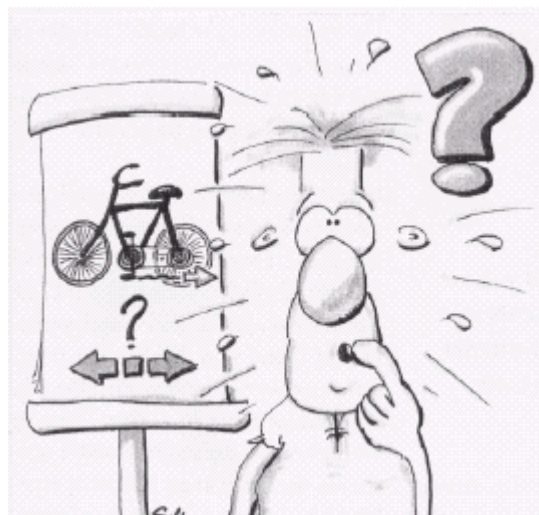
V tomto příkladě bude cílovou skupinou tým technicky zaměřených inženýrů IT, cílem jednodenního kurzu je ukázat výhody synergického efektu v týmu a podpořit týmového ducha, mimo jiné i pomocí nízkých lanových aktivit. S každým účastníkem lektor předem telefonoval, aby se vyjasnily nejasnosti ohledně kurzu.

Zaměření na neočekávané. Skupina již dorazila do učebny. Lektor na flip-chart nakreslí jízdní kolo a vysvětluje: „Chtěl bych vás přizvat k malému myšlenkovému pokusu a vysvětlit vám tak i můj způsob práce. Dnes tu budeme dělat něco pro váš tým, budeme zkoušet dost věcí i prakticky. Představte si, že toto kolo stojí zde v místnosti a jeden z vás ho drží za řídítka, to však jen tak silně, aby nespadlo doleva ani doprava. Dopředu a dozadu se pohybovat může. Pedály jsou umístěny tak, že jeden směřuje kolmo do země, druhý kolmo vzhůru. Spodní pedál je na té straně kola, která je blíže k vám. Nyní si představte, že k tomuto pedálu směřujícímu k zemi přiváží provaz a táhnu za něj v úhlu 90° dozadu.“ Lektor provaz přikreslí do obrázku. Kterým směrem se bude kolo pohybovat? „Poradte se krátce s kolegy, kteří sedí vedle vás.“

Skupina dá hlavy dohromady a diskutuje. Jednohlasně se shodnou na tom, že kolo musí jet dopředu.

Lektor v tuto chvíli předvede dosud schované jízdní kolo a upevní na něj provaz stejným způsobem, jak to bylo na obrázku. Jeden z účastníků kolo přidrží a druhý potáhne za provaz.

K podivení všech se kolo pohybuje dozadu. Tento stav údivu musí lektor využít. „Co jsem chtěl tímto pokusem ukázat, je vztah teorie a praxe. K tématu „kooperace v týmu“ existuje spousta teorií. V praxi ale věci často vypadají jinak – jak jsme si teď právě vyzkoušeli. Proto bych doporučoval, abychom dnešní den využili k tomu, že si budeme věci zkoušet prakticky a potom si vždy řekneme, jaký význam pro vás jakožto vyvíjející se tým tyto zkušenosti mají. Tedy, nejprve bych vás poprosil, abyste vstali a ...“. A další týmové aktivity mohou začít.



## **B. 5 „Průvodce v muzeu“ (seznamovací – skupina už se zná, lektor ji nezná, podle SCHALLER, 2006, s. 103)**

Touto aktivitou lze uvést lektora do skupiny, která se již mezi sebou zná. Skupina vybere jednoho účastníka, který bude lektora provázet po „muzeu“. Průvodce si představí muzeum a zváží, jak do něj budou vestavěny exponáty (tzn. ostatní členové skupiny) – např. podle oddělení, ve kterých pracují, podle koníčků, atd. Rozestaví je a může začít provázet lektora, dává mu komentář ke způsobu vystavení a k jednotlivým exponátům.

**B.6 „Jména a příjmení“ (seznamovací – účastníci se ještě neznají jmény, podle Sborníku aktivit Via lucis 2007)**

Účastníci sedí v kruhu. Každý si ke svému křestnímu jménu přidá příjmení, které je utvořené z věci, kterou má rád, nějak ho charakterizuje (např. Jakub počítačový, Lenka kočičí, atd.). Aby se jména procvičila, zopakuje každý ještě před svým jménem jména a „příjmení“ tří lidí před sebou. Na závěr je možné vyzvat odvážlivce ke zopakování jmen všech přítomných.

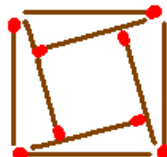
**B.7 „Tanec na kládě“ (ledolamka, např. podle KOLARÍK, 2006, s. 69)**

Skupina se v libovolném pořadí postaví na kládu. Lektor dává pokyny, aby skupina vytvořila řadu, ve které budou členové seřazeni podle např. abecedy (křest. jméno), výšky, tloušťky, délky vlasů, barvy oblečení atd. Po celou dobu musí zůstat všichni na kládě – nikdo se během přesunů nesmí dotknout země – okolí klády lze prohlásit např. za močál.

**B.8 „Žhavá myšlenka“ (v mezičase, hlavolam)**

Jak sestavit 8 zápalek tak, aby vznikly 2 čtverce a 4 trojúhelníky? Lze řešit individuálně i ve skupině – zápalky umístit na zpětný projektor.

Řešení:



**B.9 „Šeková knížka“ (na závěr kurzu, podle RABENSTEIN, REICHEL, THANHOFFER, 2004, s. 4.C 15)**

Mohu ostatním účastníkům nabídnout zdarma malou podporu? Přál bych si také mít sbírku „šeků“, které bych v případě, že to budu opravdu potřebovat, mohl využít?

Účastníci si vyrobí ozdobnou obálku (desky) na šekovou knížku (všichni o stejné velikosti, max. A6).

Každý (a to i lektori) si rozmyslí, jakou malou nabídku mohou ostatním udělat. Buď pro všechny stejnou, nebo i speciální pro určité účastníky. Např.:

- Posezení u kávy s popovídáním o Tvé práci.
- Telefonická konzultace určité metody.

Nabídky se napíší na předpřipravené kartičky – „šeky“ – a rozdají se. Následně si každý uloží všechny získané šeky do své obálky (deselek).

## **Příloha C. Hitace – příklad evaluace programu**

Takzvané „hitace“ jsou jednou z forem evaluace programu. Do volného místa zcela nahoře účastníci napíší, který den hodnotí, dále pak ke každému číslu zadají stručně jméno programu a zakroužkují odpovídající hodnotu. (Osvědčilo se, že lektor hodnocené programy napíše a předloží viditelně účastníkům, aby byly všemi hodnoceny stejné programy ve stejném pořadí.) Číselné hodnoty je dále možné statisticky zpracovat a vynést do grafu, kde se ukáže celková oblíbenost jednotlivých aktivit.

Předložená ukázka je převzata z kurzu Via lucis 2007.

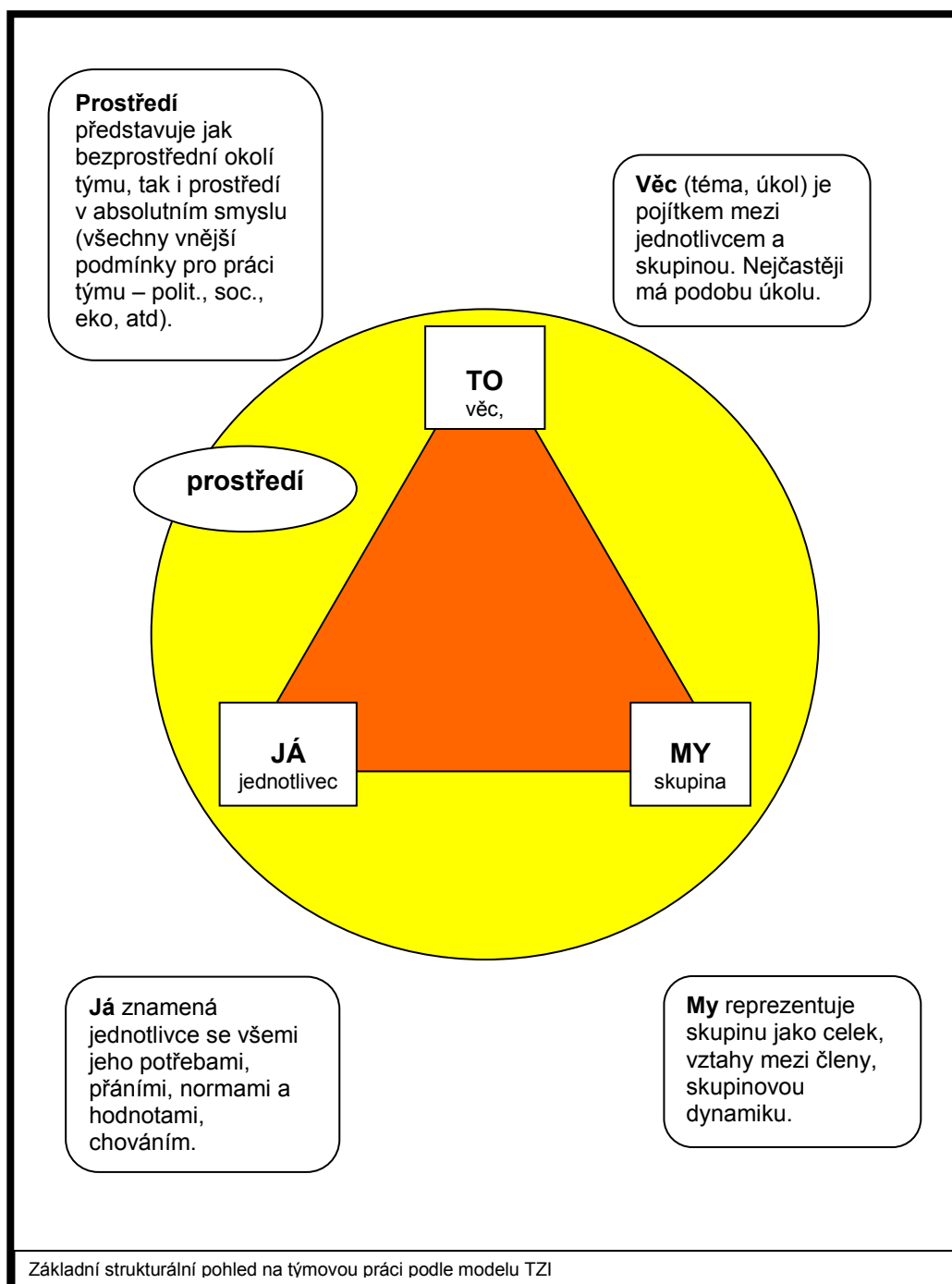
Hitace _____	
Jak se Ti celkově líbily aktivity z předešlého dne? Oznámkuj jako ve škole. 1 nejlepší, 5 nejhorší.	
Jméno:	
Program:	
1).....	1 2 3 4 5
2).....	1 2 3 4 5
3).....	1 2 3 4 5
4).....	1 2 3 4 5
5).....	1 2 3 4 5
6).....	1 2 3 4 5
7).....	1 2 3 4 5
8).....	1 2 3 4 5
9).....	1 2 3 4 5
10).....	1 2 3 4 5
Komentář:	
-----	
☺ Můj aktuální fyzický stav	☹
-----	
☺ Můj aktuální psychický stav	☹

## Příloha D. Model Tematicky zaměřené interakce (TZI)

(Volně upraveno podle: Langmaack, B.; Braune-Krickau, M. (2000), *Wie die Gruppe laufen lernt*. Weinheim 2000, Beltz – PVU, str. 91)

Podle TZI se interakce ve skupinách vždy odehrávají na třech různých rovinách: na *věcné* rovině, na *osobní* rovině (úrovni jednotlivce) a na rovině *vztahové*. Veškeré dění je zarámováno v určitém *prostředí*.

Na tyto úrovně je možno zaměřovat rozборы herních aktivit.





## **Příloha E. Techniky pro rozbor aktivit a kurzů**

(Zdroje aktivit: GILSDORF, R.; KISTNER, G. (2004) *Kooperative Abenteuerspiele 1*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber 2004; RABENSTEIN, R.; REICHEL, R.; THANHOFFER, M. (2004) *Das Methoden-Set: REFLEKTIEREN*. Ökotopia, Münster 2004; SENNINGER, T. (2000) *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen*. Ökotopia, Münster 2000.)

### **Sedm smyslů**

Popiš

7 věcí, které jsi viděl/a

6 věcí, kterých ses dotknul/a

5 věcí, které jsi slyšel/a

4 věci, které jsi chutnal/a

3 věci, které jsi cítil/a (nosem)

2 věci, na které jsi myslel/a

1 věc, kterou jsi cítil/a (pocit).

Účastníci napíší odpovědi na papír, odpovědi se sdílejí s druhými a srovnávají.

### **Analogie na procházce**

Tip pro procházku: účastníci se jdou projít ve dvojici nebo trojici a hledají v okolí symboly a analogie, které jim připomínají něco z kurzu („posed je jednoduchý a pevný, dává myslivcovi přesně to, co potřebuje – nadhled. Tady na kurzu mi také...”)

### **Deník**

Nepsat jen věci, ale také pocity, zážitky sebe a skupiny. Psaní kurzovního deníku je možné iniciovat na začátku kurzu tím, že si účastníci společně deník vytvoří a nakreslí si jeho titulní stránku.

Například před jídly pak dávat impuls k zaznamenání dojmů z předchozích činností.

### **Hlava a srdce**

Každý dostane dva listy papíru, na jednom z nich je nakreslen obrys hlavy a na druhém srdce.

Nejprve mají účastníci tři minuty na to, aby do „hlavy“ napsali či nakreslili, co se jim zrovna honí hlavou.

Na list se srdcem v následujících třech minutách napíší nebo nakreslí to, co jim leží na srdci – z oblasti pocitů, vzpomínek, přání.

Každý by měl dostat příležitost se ke svým výtvorům vyjádřit.

Technika je vhodná k reflexi programu stejně jako na začátek kurzu.

### **Ledovec sebevyjasnění (30´ - 1h)**

Účastníkům je vysvětlen model tří komunikačních úrovní na základě symbolu ledovce a jsou vyzváni, aby se nad těmito třemi úrovněmi zamysleli:

- Jak jsem zažíval sám sebe?

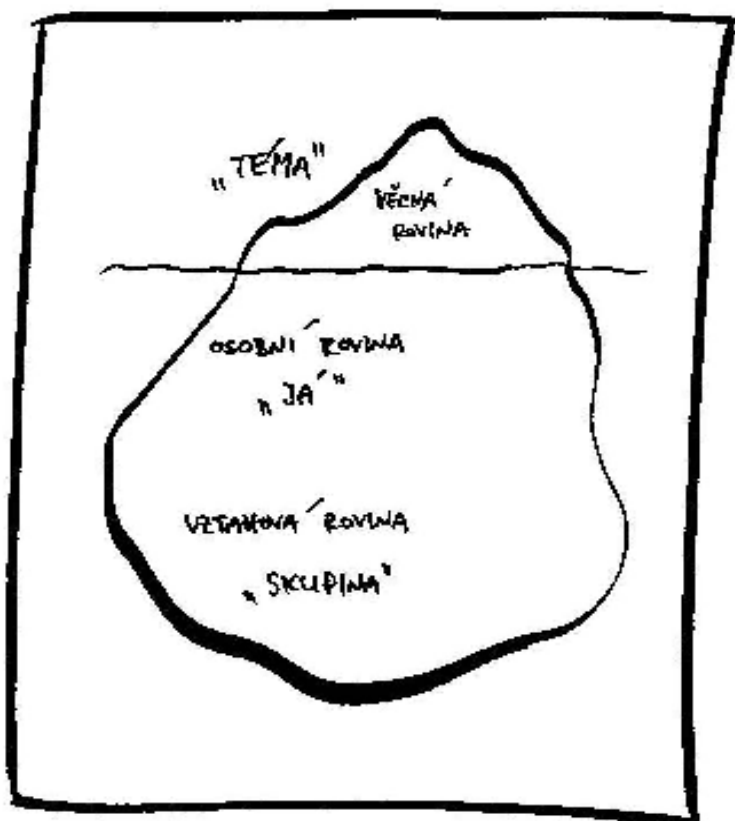
- Jak jsem prožíval klima skupiny a spolupráci?

- Jaké informace, metody, zkušenosti byly pro mě důležité?

Jako inspiraci pro zodpovězení otázek mohou účastníci použít své kurzovní deníky, pokud si je vedli.

Následuje představení ledovců ve trojicích nebo před celou skupinou.

Varianta: místo ledovce lze zvolit tzv. Adairovy kruhy, příp. model Tematicky zaměřené interakce.



### Hodně nebo málo

Nejprve každý vyplní za sebe dotazník složený z kolonek oškálovaných od - 4 do + 4. Položky jsou následující. Věta vždy začíná „Dnes jsem...” a pokračuje: „naslouchal druhým, vyzkoušel nové věci, se prosadil, mluvil, riskoval, pomáhal řešit problémy, způsobil konflikty, spolurozhodoval, spolupracoval, plánoval, bral ohledy na druhé, přemýšlel, objevil své hranice, se učil, měl strach, přijal výzvy, se bavil, převzal zodpovědnost, nabyl sebevědomí, se fyzicky namáhal, byl úspěšný.”

Poté může následovat fáze, kdy si skupina svoje výsledky prodiskutuje, případně navrhne, jak postupovat dále, pokud se vyskytnou ve skupině podobné potřeby, nedostatky, atd.

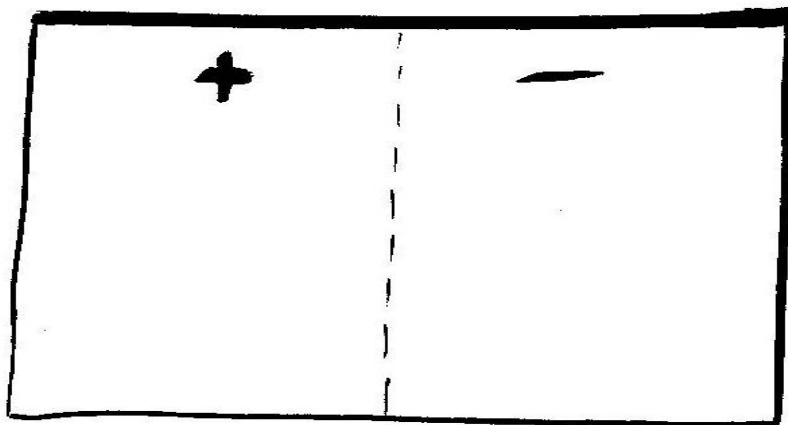
### Seznam + - (30')

Na vyzvání účastníci napíší na flipchart pozitivní a negativní výroky o kurzu. Všechna hesla se nejprve shromažďují bez jejich jakéhokoli hodnocení.

Účastníci pak barevnými fixy označí (obodují) ty výroky, se kterými souhlasí.

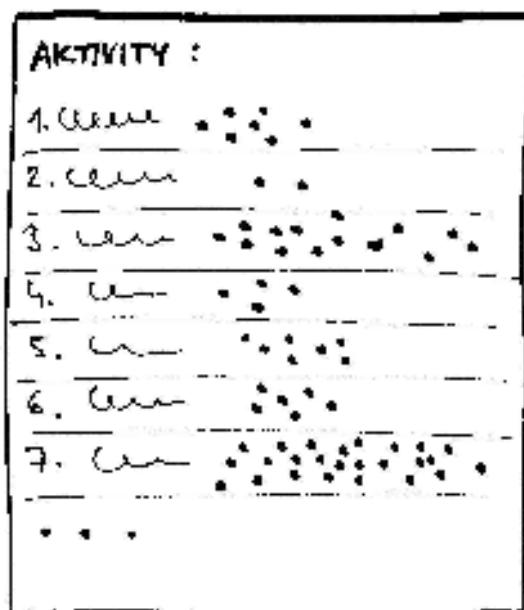
Varianta:

- **Odpadkový koš a truhla** – účastníci jsou vyzváni napsat a vhodit do koše to, s čím nebyli spokojeni, co jim bylo nepříjemné či co je na kurzu nebo i na skupině našťvalo. Do truhly vhodí své příjemné zážitky a vzpomínky. Instruktoři pak lístečky z obou oblastí mohou přečíst všem nahlas, nebo to nechat i zcela bez odezvy pro účastníky.
- **Popelnice a valník s úrodou**
- **Post-it** – podobná metoda jako truhla a koš, účastníci dostanou lepící kancelářské papírky post-it a mohou na ně napsat pozitiva a negativa kurzu, lístečky pak nalepí na flipchart nebo na balicí papír, který bude rozdělen na klady a zápory. Přehledné na první pohled, dá se o tom ihned diskutovat.
- **Rybářská síť a rybník** – co si odvezu a co tu nechám?



### **Bodíky (30')**

Lektoři udělají na velký balicí papír či tabuli do sloupce celkový přehled všech aktivit a událostí kurzu. Napravo od aktivit je vždy dostatek místa. Účastníci udělí k položkám barevný puntík, podle toho, která aktivita se jim líbila, byla pro ně důležitá z určitého hlediska - je nutno specifikovat, co se hodnotí.



### **3 přídavná jména**

Každý účastník shrne svoje dojmy z kurzu do 3 slov. Nežli se začne, je vhodné nechat čas na rozmyšlenou. Aktivita vhodná pro velké skupiny při nedostatku času.

### **Žolíky (15')**

Každý (účastníci i lektoři) si vytáhne z balíčku žolíkových karet jednu kartu. Podle toho, jakou kartu si vytáhne, řekne potom něco o průběhu kurzu.

- červená – co se mi líbilo
- černá – co se mi nelíbilo

- eso až 6 – o jednotlivci (mluvit o někom z kurzu)
- 7 – o sobě
- 8, 9, 10, J, Q, K – o skupině
- žolík – o programu, o lektorech

význam jednotlivých karet je možné upravit, záleží na tom, jaké aspekty kurzu chceme zreflektovat.

Rychlé

### **Feedback s kartičkami**

V místnosti se rozmístí lístky s čísly 1 – 4. 4 je nejvyšší ohodnocení, 1 znamená nejhorší ohodnocení. Každý dostane 4 kartičky různé barvy. Význam jednotlivých barev:

- Červená: spokojenost se skupinou, skupinová práce. Jak jsem se cítil ve skupině?
- Modrá: spokojenost s lektory
- Zelená: obsahy a metody kurzu
- Žlutá: využitelnost v praxi
- Další barvy dle libosti

Každý rozloží svoje kartičky k odpovídajícím číslicím. Výsledek je touto metodou velmi rychle viditelný.

Následuje diskuse ve skupině.

### **Škály, grafy**

Je třeba tu odlišit, co je škála evaluační (ve smyslu evaluace aktivity) a co reflektující – v té reflektující je objektem našeho zkoumání třeba to, nakolik byli účastníci spokojeni s prací ve skupině, s dosažením cíle, nakolik se chovali jinak než obvykle;

- mají výhodu, že je lze udělat docela zajímavé – **teploměr, smajlíci, vývoj počasí** (dát k dispozici všechny možné druhy počasí, např. slovně nebo i symboly pro počasí, od jasna, přes mlhu, po mráz či krupobití apod., dá se použít dobře jako reflexe průběhu aktivity-je vidět např. změny nálady nebo efektivity a dají se oslovit).

Variantou škál jsou i **osy v prostoru** – účastníci se v prostoru rozestaví vždy podle toho, zda pro ně výrok vyřčený lektorem platí nebo ne (póly osy jsou určeny např. rohem místnosti, hřiště). Lektor pokládá postupně otázky, účastníci se podle se rozestavují na ose Ano----Ne. V okamžiku rozestavení se lze doptat, co kterého účastníka dovedlo právě na toto místo.

### **Branka a míče**

Do jaké míry jsme naplnili vaše cíle? Účastníci dostanou papíry ve tvaru kruhu (a třeba i v barvách fotbalového míče) a napíší na ně, jaký cíl na kurzu měli. Na zdi bude viset velká papírová branka a účastníci do ní nebo mimo ni umístí své míče-cíle, podle toho, do jaké míry byly naplněny. Následuje diskuse. (pro detailní popis viz Sborník aktivit Via lucis 2006)

### **Vyhodnocovací terč**

V jakých oblastech byly cíle kurzu naplněny? Které cíle byly naplněny jen částečně nebo vůbec ne? Při použití metody terče účastníci zakreslí puntík (event. křížek, případně dostanou lepící puntíky) dovnitř terče, který je rozdělen na několik sektorů, podle toho, které aspekty kurzu chceme hodnotit (např. metodika, organizace, skupina, 1. lektor, 2. lektor, možnost uplatnění, zábava, ....). Terč je nakreslen na balicím papíru (na flipchartu, na tabuli). Čím blíže středu, tím více byl konkrétní cíl naplněn, čím vzdálenější, tím méně.

Varianta pro menší skupiny: terč připravit jako fólii pro zpětný projektor, účastníci do ní fixem zaznamenají své hodnocení – takto promítnutá fólie je velice přehledná.

Otázka k diskusi: Kdo byl za naplnění tohoto cíle zodpovědný? Lektor nebo účastníci sami? Někdo další?

### **Citáty slavných**

Každý si vybere nějaký z citátů připravených instruktory, který nejlépe vystihuje, např. jak vnímal aktivitu, a krátce svoji volbu zdůvodní. Příklady citátů: Není důležité zvítězit, ale zúčastnit se.; Když se dostaneš na vrchol hory, šplhej dál. (Zenové rčení); Jsem rád, že jsem to udělal. Částečně proto, že to za to stálo a částečně proto, že už to nikdy nebudu muset dělat. (M. Twain); Začni tím, že budeš dělat to, co je nutné, pak to, co je možné a najednou dokážeš i to, co je nemožné. (sv. František); Tvé omezení je tvou příležitostí. (K. Hahn); Odvaha je síla opustit to, co je nám známé. (anonym); I nejdelší cesta začíná prvním krokem. (anonym); Život je riziko. Více rizika může znamenat také více života. (H. Ibsen) a mnoho dalších...

### **Mapa**

Úkolem každého účastníka je nakreslit průběh aktivity(nebo celého programu) na kus papíru jako cestu – společně s křižovatkami, dopravními zácpami, nehodami, šraňkami, podjezdy, serpentínami, dopravními značkami, průsmyky, lesy, ... cokoli je napadne. Obraz má jasný začátek cesty a jasný konec, co je mezi tím má odrážet prožívání účastníků. Následuje diskuse nad výtvy.

### **Moje místo v místnosti**

„Pro následující chvíli představuje tato místnost naši skupinu. Nebudeme teď chvíli mluvit. Zkuste si najít místo v této místnosti, které nejvíce odpovídá vašim pocitům ze skupiny. Když tato místnost symbolizuje vaši skupinu, kde je vaše místo? Zkuste si pár míst, změňte postavení těla a směr pohledu. Najděte si polohu, která vám odpovídá, i když v ní třeba nemáte úplně příjemné pocity. Já se samozřejmě přidám.“

Počkejte, až si každý najde svoje místo.

„Chtěl bych vás poprosit, abychom si postupně sdělili, co nás na naše místa přivedlo, jak vnímáme polohu ostatních účastníků?“

„Co v sobě cítím za potřebu? Jaký by byl můj další krok?“

### **Reportéři Dnes**

Metoda pro každodenní zhodnocení.

Pro každý den kurzu jsou vybráni 2 účastníci jako pozorovatelé. Jejich úkolem je pozorovat kurz a všechny procesy, aby o nich večer udělali krátkou prezentaci.

- Jaká témata kurzu byla probrána?
- Co zůstalo nedořešeno?
- Jaké bylo klima?
- Co pomohlo skupině k lepšímu výkonu? Co výkon brzdilo?
- Co se hodí říct k organizaci kurzu? – časový harmonogram, metody, média, srozumitelnost...
- atd.

Prezentace by se měla odehrát večer, pokud možno doplněna plakátem, prezentací fotografií apod.

### **Hodit si kostkou**

V menších skupinách.

Účastníci si hodí kostkou. Podle toho, jaké číslo jim padne, zodpoví otázku s odpovídajícím číslem. Např.:

1. Moje aktuální nálada
2. Jak jsem prožíval vztahy a kontakty ve skupině?

3. Jak hodnotím metody a informace z kurzu?
4. Můj dojem z lektora a jeho stylu práce, stylu vedení?
5. Moje aktivita na kurzu
6. Organizační zázemí – bydlení, okolí, atd.

Začne házet např. účastník s nejhezčím tričkem a odpoví na hozenou otázku.

Účastník, který na otázku již odpověděl, ji může položit ostatním členům skupiny.

### **Stav skupiny – divadlo**

Jedná se zde o budovu divadla, nikoli o hraní. Metoda k tematizaci skupinových rolí, vzájemné zpětné vazbě. Vhodná pro menší skupiny, které se již znají. Každý dostane list papíru s náčrtem budovy divadla. (Je potřeba si připravit odpovídající schematický obrázek divadla.)

Lektor vyzve účastníky, aby si představili budovu divadla. „Dopoledne se tam zkouší a večer se hraje představení. Je tam spousta prostor: jeviště, hlediště, místo osvětlovače, budka pro našeptávače, místnost s rekvizitami, pokladna, atd. V divadle pracuje sousta lidí, před i za kulisami. Divadlo je svět sám pro sebe.

Představte si, že naše skupina je teď takovým divadlem. Kde se vidíte? Jakou roli zastáváte? A jaká role z divadelního světa tomu nejlépe odpovídá? Napište tam své jméno. Zkuste si promyslet, kde by tak mohli být ostatní členové skupiny (je-li jich moc, tak jen 3). Co se hraje za představení? Komédie, taneční představení, moderní divadlo?“ Když má každý umístěné své jméno a jména ostatních (min.3) v plánu divadla, může se začít diskutovat nad tím, proč se kdo kam zapsal, jaká hra se hraje a co to může vypovídat o stavu skupiny a o rolích ve skupině.

Varianty: cirkus, supermarket, parník, posádka plachetnice, himálajská expedice...

Otázky: Pro koho bylo těžké popustit uzdu fantazii? Do jaké míry se výpovědi shodují? Shoduje se naše sebepojetí s tím, jak nás vnímají druzí? Jakým směrem bychom chtěli změnit naše postavení?

### **Vyhodnocovací stolní hra**

Skupina se rozdělí do skupinek po 4-6 členech. Každá ze skupinek si vezme velký barevný papír a balíček malých papírků (o velikosti hracích karet) a pastelky (cokoli na kreslení, malování).

Všechny skupiny paralelně pracují na vymýšlení stolní hry k vyhodnocení kurzu. Bude se jednat o typ hry, ve které se hází kostkou a herní kameny se přesouvají přes políčka od začátku ke konci. Na některých políčkách je nutno zodpovědět otázku, na jiných je třeba splnit malý úkol. Políčka s úkolem nebo otázkou jsou barevně vyznačena. Každý účastník vymyslí několik kartiček s úkolem a otázkou, které by se měly vztahovat ke kurzu. Např.:

- Jaké jídlo by pro tebe kurz symbolizoval?
- Kdo tě nejvíce podržel?
- Pantomimicky znázorni někoho z účastníků.
- Namasíruj záda člověku po tvé levici.
- Popiš nám, co budeš dělat bezprostředně po kurzu.
- atd.

Poté, co všechny skupinky vyrobily hru, si hry mezi sebou vymění a zahrají si je.

### **Dotazník**

Na závěr kurzu je vhodné účastníky požádat o vyplnění dotazníku. Jeho obsah záleží na povaze kurzu, možné oblasti tázání jsou např.:

- organizační příprava
- metody práce
- lektoři
- místo konání kurzu, zázemí
- naplnění očekávání
- interakce

- užitečnost
- poznámky účastníka
- atd.

### **Plakáty na zdi**

V místnosti (místnostech) jsou rozvěšeny velké papíry (5-10). Na každém papíře najdou účastníci nedokončenou větu, otázku, která je vyzývá k dokončení:

- Raději bych byl, kdyby...
- Líbilo se mi to, ačkoli...
- Nejdůležitější pro mě bylo...
- Lektori byli...
- Ve skupině jsem se cítil jako...
- Dlouho nezapomenu na...
- Můj symbol pro tento kurz:
- Moje heslo dne:
- Portrét mého nejoblíbenějšího účastníka:
- Až přijdu domů, rád bych někdy...
- Na dalším kurzu bych přivítal...
- Zázemí a služby na kurzu byly...
- atd.

### **Evaluační večírek (1-3 h)**

Velká skupina účastníků se rozdělí na několik podskupinek, z nichž každá má za úkol si připravit určitý druh vystoupení na téma KURZ.

Příklady vystoupení:

- píseň o kurzu
- rolová hra o kurzu
- interakční hra s publikem
- „video“
- stínové divadlo, loutkové divadlo
- noviny z kurzu

### **Abeceda kurzu**

Na velkém papíru jsou po levé straně pod sebou napsána všechna písmena abecedy. Skupina má za úkol napsat ke každému písmenu co nejvíce slov souvisejících s průběhem kurzu. Když už je papír úplně popsán, nabídnou se účastníkům nůžky, aby si každý pro sebe vystříhl jedno slovo na památku.

### **Báseň na téma „kurz“**

**Puzzle** – z balicího papíru udělat tolik dílků, kolik je účastníků a nechat účastníky je pokreslit nebo popsat jejich dílek tím, co si z kurzu odváží, pak se to dá dohromady – vznikne společné dílo.

### **Třikrát „Tak jaké to bylo?“**

Krátká rolová hra s tématem návratu z kurzu.

Účastníci se procházejí po místnosti a náhodně si najdou partnera pro rolovou hru. Jeden z těchto z dvou se na okamžik stává *manželem* či manželkou toho druhého a ptá se: „Tak jaké to bylo na kurzu?“. Ten, který zrovna „hraje“ účastníka kurzu, mu krátce a výstižně odpoví.

Poté se účastníci rozejdou a najdou si nového partnera ke hře, tentokrát *kolegu z práce*. Kolega položí otázku „Tak jaké to bylo na kurzu?“ a „účastník“ ji znovu zodpoví.

Třetí postavou, která se ptá, je *nadřízený*.

### Setkání poté

Vhodné v případě, jestliže kurz byl velmi dlouhý, plný silných zážitků, obsahy kurzu byly těsně vztaženy k praxi účastníků, obsahy byly pro účastníky zcela nové.

Setkání by měla být krátká. Příklady otázek pro setkání po kurzu:

- Jaký dozvuk (aftertaste) ve mně kurz zanechal – jak kurz vnímám právě teď?
- Jaký vliv na mě osobně kurz měl?
- Jaký vliv je zřetelný v práci?
- Jak jsem spokojen s uskutečňováním toho, co jsem si předsevzal?
- Co dál?

### Rozdávání „dárků“

Pro uvolněné skupiny s dobrým klimatem.

Skupina sedí v kruhu, někdo drží míč. Míč se hodí konkrétnímu účastníkovi s vyjádřením „dárku“ – např. „Daruji Ti procházku podél horského potoka, který bezstarostně a svěže klokotá.“ Dárek by měl vyjadřovat, co si myslíme, že druhému člověku udělá radost. Obdarovaný hodí míč dalšímu účastníkovi a daruje mu příjemnou či užitečnou myšlenku. Může to být cokoli, i holá utopie.

### Zveřejnění závěrů z kurzu

Účastníkům je ponechán čas na rozmyšlení osobních závěrů z kurzu, které budou chtít zrealizovat. Co bude jejich dalším krokem po návratu z kurzu? Napíše si je na list papíru.

Po jejich sepsání si je ve skupině vzájemně sdělí.

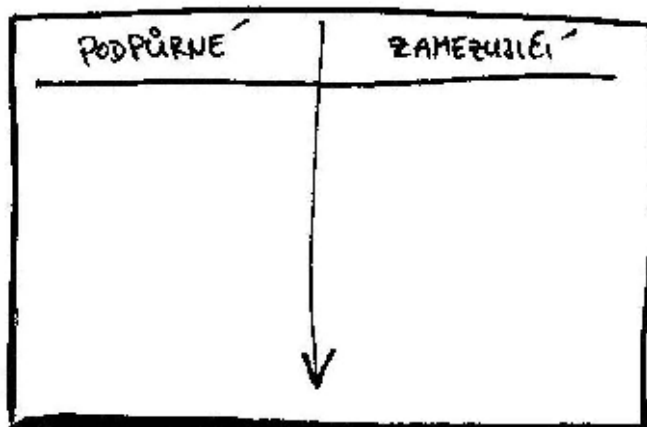
Nezáleží na kvantitě důsledků, spíše na uvědomění si, zda něco zrealizovat chceme, co přesně a jaké úsilí to pro nás bude znamenat. Do kdy to zvládneme udělat?

Doporučte účastníkům, aby zvážili, do jaké míry pro ně budou jejich závěry závazné (např. na škále 0-10, kde 0 znamená nezávazné, 10 zcela závazné). Do kdy přesně splním své plány? U koho se jedná o spíše o přání, než o plány?

### Zvážení motivů podporujících a zamezujících určitému chování

Je váš cíl z kurzu vázán na chování? Jaká je šance, že změny v chování (jeho zpevnění) dosáhnete? Jaké motivy vám pomohou změny v chování (jeho zpevnění) naplnit? A co vám v naplnění bude bránit? Soupis motivů by měl být zhruba vyvážen na obou stranách. Otázky si může zodpovědět každý individuálně, nebo skupina společně.

Následuje skupinová diskuse: hledání cest a strategií, kterak posílit podporující motivy a zeslabit motivy brzdící.





### Katalog závazků

Jde-li v kurzu o společné závěry několika účastníků nebo dokonce celé skupiny, je doporučené, aby si skupina na konci kurzu své závazky písemně zaznamenala. Písemná forma je přehledná a dává pocit závaznosti.

Do tabulky zaznamenávat jen přítomné členy skupiny. Každý si svůj závazek volí dobrovolně, není nikým nucen.

č.	činnost	kdo	s kým	od kdy	do kdy

.....

### Rolové hry k tréninku chování

Pokud je cílem kurzu nějaké konkrétní chování, je vhodné si toto chování vyzkoušet v ochranné atmosféře kurzu.

Nejprve ve známých situacích, postupně v různých situacích. Nesnažit se chování dlouze nastudovávat, jít rovnou ke zkoušení. Důležitá je důkladná zpětná vazba od všech ostatních účastníků a od lektorů. Trénovat znamená opakovaně zkoušet.

### Pohled sobě

Kratší varianta známějšího dopisu sobě samému. Účastníci sami sobě napíší pohled, kam zaznamenají důležité myšlenky, zážitky, povzbudivé věty, atd.

### Výstava

Po místnostech se rozvěsí všechny materiály, plakáty a obrazy, které vznikly během kurzu. Výstavu je dobré doplnit korzováním se sklenkou dobrého nápoje a s konverzací.

Množství výstupů z kurzu je často překvapující.

### Tři slova na závěr ve stoje

Účastníci stojí v kruhu a jeden po druhém říkají tři slova (příp. celou jednu větu), která v nich kurz evokuje.

### Hořící sirka

Každý z účastníků dostane jednu zápalku. Jeden začne tím, že škrtně a po dobu, dokud mu zápalka hoří, smí říct ke kurzu, co ho napadne. Až sirku uhasí, zapálí svoji sirku další... Tuto aktivitu lze provést i bez sirek, pouze imaginativně – účastníci předvádějí, že škrtají a mluví jen po dobu hoření jejich „sirky“.

**Nastavení zrcadla** - vzájemné psaní krátkých pozitivních vzkazů na záda (každý má na zádech přilepený papír), např. o tom, jak na mě ta osoba působí, jak mě ovlivnila, co se mi na ní líbí.

## Příloha F. Ukázka přípravy rozboru před kurzem

(Zdroj: Sborník aktivit Via lucis 2007, str. 31-32, nepublikováno; „outdoor“ je celodenní venkovní program s problémovými situacemi a putováním)

Název	<b>Reflexe „outdooru“</b>
Cíl	připomenutí, sdílení a ukotvení zážitků, prostor pro zpětnou vazbu mezi účastníky
Pomůcky	kostýmy a artefakty z outdooru, připravené puzzle, propisky, pastelky, fixy, poznámky o skupině z outdooru
Čas na aktivitu	1h
Počet instruktorů	2
Počet účastníků	do 10ti
Prostředí	klidné
Motivace	-
Popis aktivity	<p>A) Použijeme <b>artefakty z cesty</b>, které na reflexi s sebou každý přineseme. Také budeme <b>oblečení do našich kostýmů z předešlého dne</b>.</p> <p>B) Popsání průběhu cesty účastníky (kočírujeme jejich vyprávění, <b>nenecháme je odbíhat</b> k detailům, problémům, které se vyskytly atd. – v této části <b>pouze chronologicky popisují, co se dělo</b>).</p> <p>C) Použití metody <b>PUZZLE</b> – každý účastník dostane svůj papír ve tvaru dílku puzzle a nakreslí na něj, či jinak ztvární, svůj zážitek, nejsilnější věc, která se mu během cesty přihodila. (POZOR – nedělat jen tak ledajaké kousky papíru, ale opravdu podle tvaru puzzle. Navíc by mělo být jasné, ze které</p>

	<p>strany mají účastníci malovat – je lepší, jsou-li papíry dvoubarevné a je daná barva, na kterou se maluje.) Poté se všechny dílky dají doprostřed kruhu, ve kterém všichni sedí a společně se nad nimi začne diskutovat. Zde už jdeme k detailům, také podle toho, co se na puzzle objevuje. Všímat bychom si mohli i emočního náboje obrázků, nezapomenout na ošetření pocitů!</p> <p>Tipy na otázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Co se dělo?</li> <li>• Jak to šlo během aktivit?</li> <li>• Jak jste postupovali?</li> <li>• Která aktivita pro vás byla nejzajímavější? Nejzábavnější? Nejtěžší? A PROČ?</li> <li>• Co u překonávání překážek bylo nejdůležitější?</li> <li>• A jak se pozná, že...<i>tým někdo vede?</i> Atd.</li> <li>• Jak to fungovalo u vás?</li> <li>• Jak se ve vašem týmu projevila krize?</li> <li>• Jak jste ji řešili? Jak se vám to podařilo?</li> <li>• Jak byste příště postupovali, abyste se krizi/problému vyhnuli?</li> <li>• Jak vám bylo ve skupině?</li> <li>• Kdo pečoval o atmosféru?</li> <li>• Chcete někomu říci něco, co si nechcete nechat pro sebe?</li> <li>• Chcete říci něco mně? (průvodci)</li> </ul> <p>D) Na závěr všichni vyplní <b>hitace</b>.</p>
--	--

## **Příloha G. Komunikační pravidla podle TZI**

(Zdroj: LÖHMER, C.; STANDHARDT, R. (1992): *Themenzentrierte Interaktion (TZI): Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten*. Mannheim: PAL.)

### **1. „Ve svých výrocích zastupuj sám sebe; mluv v 1.osobě jako „já“, ne jako „my“ nebo „ono“ (neosobní „se“).“**

Toto pravidlo znamená, že si každý má sám stát za tím, co říká. Každý může otevřeně a svobodně vyjádřit svůj názor a nepotřebuje se skrývat za všeobecně platné věty či druhými manipulovat použitím „my“ nebo „se“. (např. Mělo by se; Měli bychom; Všichni víme, ...) U tohoto pravidla jde o plné převzetí odpovědnosti za to, co říkáme.

(MLUVIT V „ICH-FORMĚ“)

### **2. „Když položíš otázku, řekni, proč se ptáš a co pro tebe tato otázka znamená. Vyjádři se úplně, vyhni se dodatečnému doptávání.“**

Zdůvodněním otázky by měla tázanému vyjít najevo skutečná motivace tázajícího; měl by mít možnost poznat, co za otázkou opravdu vězí. Jen opravdovými, osobními otázkami lze docílit otevřeného dialogu. Často se stane, že je rozhovor pouze skrytým bojem o moc mezi dvěma stranami – otázky jsou tzv. „nepravé“ – nejde o získání informací, ale jen o získání statusu.

(DÁT TRANSPARENTNĚ NAJEVO MOTIVY SVÝCH OTÁZEK)

### **3. „Buď v komunikaci autentický a selektivní. Uvědomuj si, co si myslíš a co cítíš a vyber, co řekneš nebo uděláš.“**

Pravidlo tzv. selektivní autenticity vyzývá každého z nás, abychom komunikovali a jednali vědomě. Abychom se nevědomky nepodřizovali skupinovým normám stejně jako nereflektovaným vzorcům chování. Určitá míra filtrace toho, co chceme sdělit, je nutná. Čím více je skupina v průběhu času sehraná, tím více může být řečeno, neboť to druhí lépe pochopí. Přesto je důležité zodpovědně volit obsahy sdělení s ohledem na cíl skupiny. Autenticita je tu nazírána jako střední cesta mezi naprostou otevřeností a úzkostnou zdrženlivostí.

(MÍT V SOBĚ JASNO)

**4. „Zdrž se interpretací druhých tak dlouho, jak to jen půjde. Místo toho vyjádři své osobní reakce.“**

Interpretování výroků a způsobů chování druhých může být chybné a může tak bránit otevřenosti komunikace. Oproti tomu osobní reakce na chování jsou skutečnou odpovědí na způsob chování; přispívají k lepší interakci. Každý ať mluví za sebe, pokud si něčím není jist, ať se zeptá.

(POKUD MOŽNO NEINTERPRETOVAT)

**5. „Když říkáš něco o chování někoho druhého ze skupiny, řekni také, co to pro tebe znamená, že je takový, jaký je (tzn. jak ty ho vidíš).“**

Podobně jako u druhého pravidla je význam tohoto doporučení ve vysílání ryze osobních sdělení, sdělení tak nemá podobu všeobecně platné pravdy. Naše vnímání druhých je ovlivněno našimi předchozími zkušenostmi s nimi (nebo i s lidmi jim podobnými) a naším aktuálním rozpoložením.

(Vnímám, že.... a znamená to pro mě..... a proto bych byl rád, kdyby....)

(JASNĚ VYSTIHNOUT VLASTNÍ DOJMY)

**6. „Zdrž se zevšeobecňování.“**

Generalizace jsou často neopodstatněné, mohou bránit otevřenému dialogu. (Např. „Vždycky přijdeš pozdě.“; „Nikdy mě nenecháš domluvit.“) Zevšeobecněná vyjádření se často pojí s připomínkami nebo výtkami a vedou k obranným reakcím nebo protiútoky. Doporučení zní: své sdělení pokud možno vztahuj k aktuální situaci.

(NEGENERALIZOVAT)

**7. „Postranní rozhovory mají přednost. Ruší a jsou většinou důležité. Kdyby nebyly důležité, nenastávaly by.“**

Toto pravidlo jen podporuje druhý postulát „Rušivé vlivy mají přednost“. Ti, kterých se postranní rozhovor týká, jsou vyzváni, aby do skupiny vnesli své aspekty nebo problémy – je to však jen nabídka, nikoli nátlak.

(RUŠIVÉ VLIVY MAJÍ PŘEDNOST)

#### **8. „Mluví vždy jen jeden, prosím.“**

Toto doporučení je vzhledem k omezené schopnosti auditivního vnímání člověka samozřejmé. Mluví-li více lidí najednou, některé příspěvky mohou zapadnout a někdo nemusí být pochopen. Pravidlo „Mluví jen jeden“ se vztahuje i na výraznější neverbální projevy (gesta, mimika), které také mohou odpoutávat pozornost.

(MLUVÍ VŽDY JEN JEDEN)

#### **9. „Chce-li najednou mluvit víc lidí, řekněte si heslovitě, kdo o čem hodlá mluvit.“**

Tímto heslovitým vyjasněním se docílí toho, že každý řekne to, co je pro něj v tom okamžiku důležité a dokáže se potom lépe soustředit na příspěvky ostatních. Skupina si určí pořadí, ve kterém budou jednotlivá hesla diskutována. Vhodné je si program diskuse viditelně zaznamenat (např. na tabuli, flip chart).

(VYJASNĚNÍ PROGRAMU DISKUSE)

#### *Poznámka k pravidlům*

Těchto devět pravidel je inspirací pro zefektivnění týmové práce. Nejsou to však žádná dogmata, všechna pravidla se nemusí v nezměněné podobě hodit všem týmům. Jejich zabsolutizování je jejich zneužitím.

Ruth Cohnová (autorka TZI) proto formulovala ještě jedno „pravidlo“: **„Když budeš chtít (ne když budeš mít zrovna náladu), poruš všechna tato pravidla!“**

## **Příloha H. Otázky pro sebereflexi facilitátora**

(Tato příloha je převzata a volně upravena podle REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. (2007) Cílená zpětná vazba, Praha: Portál, str. 65-66)

### **Formulace a kladení otázek**

- Řídím se jen předem připravenými otázkami, nebo improvizuji?
- Jak reaguji, když účastníci otázce nerozumějí?
- Poskytuji dostatek času na odpovědi?
- Vedly otázky k cíli, tedy k formulování odpovědí s novými informacemi k cílovému tématu?

### **Interakce s účastníky**

- Byla skupina něčím specifická oproti předchozím?
- Vyvedlo mě něco z míry?
- Jsem si vědom, zda byla skupina „naladěná“ stejně nebo zda byly přítomny názorové a pocitové ostrůvky?
- Nechal jsem skupinu přicházet samu na odpovědi nebo jsem tu a tam zatlačil a vnesl svůj názor?
- Dokázal jsem si udržet pozici facilitátora – moderátora diskuse?

### **Zapojení účastníků**

- Jaké prostředky se osvědčily pro zapojení většiny?
- Vzniklo někdy ticho, které mi nebylo jasné? Tuším jeho důvod?
- Jakým způsobem jsem předával slovo? Osvědčil se?

### **Experimentování**

- Co jsem si vyzkoušel nového ohledně rozboru?

### **Momenty úspěchu**

- Co se mi povedlo?

### **Okamžiky k vylepšení**

- Co udělat příště lépe, na co je třeba dát si pozor?

## Evidenční list knihovny

Diplomové práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

**Froněk, J.: Prvky hry ve vzdělávání dospělých (Herní metody se zaměřením na vedení jejich rozboru.)**

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis



Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis



Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis